Práticas pedagógicas insurgentes

por uma didática (re)construída na docência

Silvana Soares de Araujo Mesquita
Organizadora

Pedro & João editores

Práticas Pedagógicas Insurgentes:

por uma didática (re)construída na docência

Pedro & João editores
20 AÑOS

Silvana Soares de Araujo Mesquita
(Organizadora)

Práticas Pedagógicas Insurgentes:

por uma didática (re)construída na docência

20 AÑOS
Pedro & João editores

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.

Silvana Soares de Araujo Mesquita [Org.]

Práticas pedagógicas insurgentes: por uma didática (re)construída na docência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 255p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2109-0 [Impresso]
978-65-265-2110-6 [Digital]

1. Práticas pedagógicas. 2. Didática. 3. Formação de professores. 4. Escola. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão: Hanne Raffaela Turek Lúcio Krempi e Eduardo Russel
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
2025

Sumário

Prefácio **7**
Vera Candau

Apresentação **11**
Silvana Mesquita

Unidade I: **Práticas docentes insurgentes na escola**

1. Quando a gente tem boas estratégias para fazer o que é mais importante: a avaliação no ensino de biologia **21**
Diego Mota

2. Insurgências docentes: caminhos e saberes para uma prática decolonial **37**
Eduardo Russell

3. Entrelaçamentos entre didática e inovação nas práticas docentes dos anos finais do ensino fundamental **63**
Simone Henriques Gonçalves Lima

4. Narrativas de professores: práticas insurgentes para o ensino de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental **75**
Raphael Martins Gomes

5. Boas práticas socioambientais identificadas nas trajetórias de vida de professores que atuam com educação ambiental em São Gonçalo/RJ **91**
Viviane de Mendonça Soares

6. Escola e adolescência: a gravidez das meninas e a gravidez dos meninos em debate **115**
Thiago de Souza Moura
Silvana S. A. Mesquita

7. Qual o papel das videoaulas no processo de aprendizagem? Com a palavra, os jovens da escola de ensino médio **147**
Filippo Cortez Giovanelli

Unidade II: Práticas docentes insurgentes na formação de professores

8. Insurgências na articulação teoria-prática na formação de professores: ressignificando as experiências do contexto da pandemia da covid-19 **171**
Silvana S. A. Mesquita
Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

9. A didática dos formadores de professores no ensino superior: a humana docência **189**
Juaciara Barrozo Gomes

10. "Entre o ideal e o que é possível, a gente vai tentando caminhar": práticas insurgentes de professores-formadores que atuam com educação matemática no curso de pedagogia **203**
Joycimar Barcellos

11. Repensando as práticas avaliativas tradicionais na formação inicial docente: um estudo com professores das licenciaturas em Química **221**
Leonardo Santos Silva

12. Práticas insurgentes de professores de Arte nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense **239**
Massuel dos Reis Bernardi

Sobre as autoras e os autores **253**

Prefácio

Vera Maria Candau

No nosso país estamos vivendo tempos difíceis, atravessados por muitos desafios e incertezas, tanto no âmbito político, como no social, cultural e educacional, marcados pela difusão de perspectivas neoliberais de carácter conservador.

Nos últimos anos, emerge entre nós um cenário sociopolítico e cultural em que se acentua, entre outros aspectos, o processo de globalização, a hegemonia neoliberal, a deterioração dos processos democráticos, o desenvolvimento de novas formas de exclusão e desigualdade, a violência urbana e a cultura digital. Estes anos também estiveram marcados por uma forte valorização da educação, por mais contraditórios que fossem os discursos configuradores das políticas educacionais. A matriz oficial das reformas educativas, com pequenas variantes, seguia o mesmo esquema das orientações de caráter neoliberal dos organismos internacionais. A padronização presente, em geral, nas políticas públicas, assim como na organização e na dinâmica pedagógica escolares, o caráter monocultural da cultura escolar, constituíam a perspectiva dominante. Na realidade, é possível afirmar que a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a sua redução a processos de uniformização e a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, eurocêntrico, considerado universal. Assim, a pluralidade de vozes, de estilos e de sujeitos socioculturais ficou minimizada ou silenciada.

É importante assinalar que a reflexão sobre a Didática, a partir dos anos 80, teve um amplo desenvolvimento e afirmou a perspectiva crítica em suas diversas versões. No entanto, atualmente identifico uma reafirmação da abordagem instrumental e eficientista da Didática, compatível com atender aos requisitos de

uma perspectiva neoliberal, particularmente dos sistemas de avaliação internacionais e nacionais marcados pelo caráter homogeneizador. Algo semelhante sucedeu com o aprofundamento das questões relacionadas com a formação de professores. De uma visão destes atores como agentes sociais e culturais, comprometidos com a transformação da realidade e mobilizadores de processos reflexivos e críticos, passou-se a concebê-los como atores capazes de formar sujeitos para dar respostas positivas aos sistemas de avaliação vigentes. Assim, considero que na atualidade a Didática e a Formação de Professores estão sequestradas pela perspectiva neoliberal, instrumentalizadora e padronizadora da educação.

Defendo a necessidade, não somente de questionar esta visão e problematiza-la, como de construir novas perspectivas para a promoção de processos educacionais democráticos e emancipadores, que sejam capazes de favorecer a formação de sujeitos sociais reflexivos, críticos e agentes da construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária. É neste contexto que situo a presente publicação.

Em vários textos que tenho publicado, afirmo a necessidade de "Insurgir". Entendo que não basta questionar a perspectiva vigente. É necessário construir novas abordagens. Desestabilizar. Desconstruir. Criar. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontem com as tendências dominantes.

O texto que temos entre mãos se propõe focalizar **Práticas Pedagógicas Insurgentes**. Iniciativas que de fato já estão presentes nos processos educativos e apontam a construção de uma Didática e uma Docência orientadas para um novo paradigma, baseado em uma educação comprometida com a democracia, a diversidade e a transformação social.

Com esta perspectiva, os textos são agrupados a partir de dois focos: a escola e a formação de professores. O primeiro bloco está integrado por práticas educativas que focalizam diferentes áreas

curriculares, processos avaliativos, a relação entre didática e inovação, educação ambiental, questões de gênero e a problemática da adolescência, tecnologias educacionais, práticas decoloniais, entre outros temas. São privilegiadas intervenções no ensino fundamental e médio. Quanto ao segundo foco, a formação de professores, aborda temas como a relação teoria-prática, o impacto dos recursos digitais, a inserção profissional de egressos do ensino superior, a docência de professores formadores, a relação professor-aluno, a superação de práticas avaliativas tradicionais e outros aspectos referidos a diversos temas que impactam a docência.

Trata-se de identificar e analisar práticas insurgentes que já estão operando nas escolas e nos processos de formação de professores. As insurgências não são sonhos nem quimeras. Elas já estão presentes e precisam ser reconhecidas, valorizadas e articuladas. Este é o nosso desafio.

Esta publicação oferece elementos significativos e originais para que a *Insurgência possa* ser construída na nossa prática educativa cotidiana.

Rio de Janeiro, 5 de maio de 2025.

Apresentação

Silvana Soares de Araujo Mesquita

Este livro é resultado de pesquisas *de* professores/as *com* professores/as e *para* professores/as que exercem as suas docências na educação básica e/ou no ensino superior, desenvolvendo didáticas insurgentes e atualizadas. As pesquisas foram realizadas pelo Profex da PUC-Rio com apoio da Faperj e Capes. O Profex é um grupo de pesquisa constituído por professores/as - pesquisadores/as imersos na dupla função de professorar e teorizar a prática docente, através de pesquisas e constantes movimentos de ação - interpretação - ação - reinterpretação.

Docências aparece escrito no plural porque entendemos que cada professor tem seu estilo e sua forma de exercer a profissão. Como diria Dubet (1994), o professor expressa em seu ofício a sua personalidade e deixa marcas, a turma torna-se o reflexo da personalidade deste docente e de seu trabalho. Assim, cada ação docente é única, na qual o professor envolve a sua personalidade e as suas lógicas de ação, vivendo um personagem, como nomeia Mesquita (2019). Para a autora, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores são resultantes da combinação de suas experiências pessoais, formativas e profissionais, sendo marcadas pela personalidade de cada docente.

Didáticas também escrita no plural, porque são os professores que colocam o corpo na materialização do processo de ensino-aprendizagem, que reverberam nas suas formas de aprender *a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor* (Nóvoa, 2017*).* Nessa integração de múltiplas docências e didáticas, os professores criam, reconfiguram e ressignificam diariamente as suas práticas nas escolas e nas universidades, movidos pelo compromisso com o ser professor.

Com isso, ser professor/a compreende-se em diversas formas de agir e de sentir a ação de professorar. Essa ideia de compreender a docência pelo verbo professorar baseia-se na certeza de que, no contexto das escolas e das universidades, os professores e as professoras desenvolvem novas didáticas, isto quer dizer práticas pedagógicas insurgentes, alternativas e proativas. Dizer que professor/a não é apenas substantivo, mas compreendido pelo verbo professorar, permite reconhecer a produção autônoma de conhecimentos no exercício das docências e desvelar as práticas insurgentes e resistentes que realizam.

Diante dessas reflexões, este livro busca anunciar e teorizar práticas pedagógicas insurgentes, realizadas por professores e professoras, que muitas das vezes ficam ocultas nos cotidianos das escolas e no fazer dos docentes universitários. Sabe-se que as práticas pedagógicas são as evidências históricas mais difíceis de serem resgatadas por escassez de registros, como aponta Juliá (2001) nos estudos sobre cultura escolar. Com isso, podemos dizer que tais práticas insurgentes e contextualizadas são muitas das vezes silenciadas, por manuais ou recursos tecnológicos impostos por organizações externas à escola e apresentados como supostos *solucionismos pedagógicos*, associados a uma *tese da incompetência docente* (Sarti, 2014).

Este livro, "Práticas pedagógicas insurgentes: por uma didática (re)construída na docência", em seus doze textos busca compreender as novas epistemologias da prática docente (Tardif, 2005), seja na perspectiva dos próprios professores ou dos seus estudantes. Independentemente das interferências externas, das mudanças curriculares impostas e das políticas regulatórias, pôde-se constatar, pelas pesquisas realizadas sobre as práticas pedagógicas dos professores, que esses não só reproduzem os modelos que lhe são impostos, mas produzem novos conhecimentos e reconfiguram o ato de professorar. Foi possível perceber que cada professor consegue manter um grau de autonomia sobre o seu fazer, uma vez que este é resultado da combinação do seu eu-pessoal com as experiências vividas, sejam

acadêmicas, profissionais ou pessoais. Isto torna cada professor único, assim como o seu estilo de ensinar construído e em constante desenvolvimento.

Em resumo, são apresentados, a cada capítulo que compõe este livro, docências e didáticas daqueles que professoram e insurgem com novas epistemologia da prática. Concordamos com as palavras de Candau (2020), que compõe a epígrafe deste livro, que "insurgir propõe desnaturalizar. Insurgir supõe propor. Insurgir supõe criar alternativas".

O livro está organizado em duas unidades; a primeira apresenta sete pesquisas sobre as práticas docentes insurgentes na escola, e a segunda unidade foca em cinco estudos sobre as práticas docentes insurgentes na formação de professores dos cursos de licenciaturas.

No primeiro capítulo, Diego Mota em "Quando a gente tem boas estratégias para fazer o que é mais importante: a avaliação no ensino de biologia", apresenta saberes docentes que favorecem a realização de uma avaliação voltada para orientar os estudantes em suas aprendizagens. São professores que se ancoram nas competências relacionais, ressignificam o currículo e desenvolvem suas habilidades metacognitivas. Trata-se de um estudo de caso com professores de biologia de uma escola pública de referência, tendo como base teórica do estudo a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici.

No capítulo dois, Eduardo Russell escreve sobre "Insurgências docentes: caminhos e saberes para uma prática decolonial". São apresentadas práticas pedagógicas de professores(as) de Língua Portuguesa e Literatura do ensino básico que são orientadas por perspectivas decoloniais. O estudo investiga as motivações que os levaram a essa abordagem, considerando como raça, gênero, classe social e sexualidade influenciam as práticas docentes de 11 professores(as) de diferentes redes de ensino. Os resultados mostram que a docência pode atuar como resistência, promovendo uma pedagogia crítica e emancipatória.

Simone Henriques Gonçalves Lima, no terceiro capítulo, aponta os "Entrelaçamentos entre didática e inovação nas práticas docentes dos anos finais do ensino fundamental". O texto apresenta práticas pedagógicas de 16 professores de diferentes instituições e redes de ensino na cidade do Rio de Janeiro que foram destacados por seus pares pelo modo de exercer a profissão, identificando diversidade de abordagens e estilos. Assim, a autora identifica o que há de semelhante/diferente, de inovador ou não, nos caminhos e nos contextos das práticas docentes que são apresentadas.

No capítulo quatro, Raphael Martins Gomes traz "Narrativas de professores: práticas insurgentes para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental". São registros sobre as histórias de vida de quatro professores que desafiam os modelos tradicionais do ensino de matemática. Em uma perspectiva qualitativa, o estudo analisa como as experiências pessoais e profissionais desses educadores influenciam suas estratégias didáticas consideradas insurgentes.

O capítulo 5 apresenta as "Práticas socioambientais desenvolvidas por professores que atuam com educação ambiental em São Gonçalo/RJ", escrito por Viviane de Mendonça Soares. As atividades relatadas incluem projetos interdisciplinares, visitas a campo e uso de materiais recicláveis, com ênfase na conexão entre as questões ambientais e a comunidade local. A análise revelou desafios, como apoio institucional limitado, mas destacou o engajamento dos professores na promoção da cidadania crítica e da sustentabilidade em um contexto local marcado pelas questões socioambientais ligadas às desigualdades sociais e à precarização ambiental.

Thiago Moura e Silvana Mesquita escrevem o capítulo seis destinado a debater sobre a "Escola e adolescência: a gravidez das meninas e a gravidez dos meninos em debate". O capítulo desdobra-se de uma proposta de ressignificação da prática docente, no que tange ao tema da gravidez na adolescência e na escola. As reflexões são desenvolvidas a partir de uma pesquisa com 25 alunos do 9º ano do ensino fundamental, entre 14 e 17 anos.

Questiona-se as percepções de meninas e meninos sobre o tema, e mediante o arcabouço teórico dos estudos de gênero identifica-se conflitos entre a gravidez das meninas e a gravidez dos meninos, influenciados pelas relações de gênero presentes nas percepções dos próprios alunos.

No capítulo sete, "Qual o papel das videoaulas no processo de aprendizagem? Com a palavra os jovens da escola de ensino médio", Filippo Cortez Giovanelli também parte de um estudo com os estudantes para refletir sobre a possibilidade de práticas insurgentes. O capítulo tem como objeto de estudo as videoaulas e a análise perpassa pelas formas em que se apresentam e na forma de uso de jovens de 14 a 18 anos de uma escola privada na promoção da aprendizagem. O papel do professor se destaca como o diferencial na promoção da aprendizagem, tanto nas videoaulas quanto nas aulas presencias.

No que tange o contexto da formação de professores, o capítulo oito, escrito por Silvana S. A. Mesquita e Maria Inês G. F. Marcondes de Souza, aborda as "Insurgências na articulação teoria-prática da formação de professores: ressignificando as experiências do contexto da pandemia do COVID-19". O texto procura responder: Quais práticas desenvolvidas no período da pandemia COVID-19 podem se efetivar como insurgências de articulação teoria-prática nos currículos e na didática dos cursos de formação de professores? A metodologia da pesquisa é um estudo de caso que adota como instrumentos de produção de dados 24 relatórios e 12 diários de aula escritos ao longo do segundo semestre de 2020 pelos estudantes-estagiários. Neste texto, apresenta-se dois eixos analíticos que se destacaram: As videoaulas como possibilidade de ensino assíncrono para formar professores; as narrativas de si e do outro como possibilidades de refletir sobre a prática docente não observada.

No capítulo nove, Juaciara Barrozo Gomes escreve sobre "A didática dos formadores de professores no ensino superior: a humana docência em destaque". A partir de vinte narrativas de egressos do curso de pedagogia, o texto procura identificar as

didáticas insurgentes desenvolvidas pelos professores-formadores do curso e sua influência na formação desses futuros professores.

O capítulo dez, "Entre o ideal e o que é possível, a gente vai tentando caminhar": práticas insurgentes de professores-formadores que atuam com educação matemática no curso de pedagogia", é escrito por Joycimar Barcellos. Os professores participantes da pesquisa atuam em instituições de ensino superior públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro em cursos de licenciatura presenciais. As práticas insurgentes apresentadas abarcam estratégias focadas na relação professor-aluno, na superação de lacunas conceituais do campo matemático, e nas iniciativas que buscam aproximar o universo do ensino superior ao universo da educação básica.

Leonardo Santos Silva escreve o capítulo onze "Repensando as práticas avaliativas tradicionais na formação inicial docente: um estudo com professores das licenciaturas em Química". Este capítulo apresenta as práticas pedagógicas avaliativas de três professores-formadores de cursos de licenciatura em Química, com o objetivo de refletir sobre novas formas do fazer docente nos cursos de licenciatura, destacando a articulação entre teoria e prática, especialmente entre universidade e escola.

O capítulo doze, "Práticas insurgentes de professores de arte nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense", é escrito por Massuel dos Reis Bernardi. A partir de uma pesquisa realizada com professores-formadores que lecionam nas disciplinas artísticas de cursos de Pedagogia, o autor identifica práticas insurgentes, no sentido da superação de uma didática técnica-instrumental, para o ensino de Arte.

Boa leitura e descobertas sobre a ação de professorar!
Silvana Mesquita

Referências

CANDAU, Vera. Saberes e Práticas Insurgentes. Evento: Cerimônia de abertura do *XX ENDIPE*, 2020. Disponível em: https://www .youtube.com/watch?v=UbdTOCEUlPc. Acesso em: 16 jun. 2024.

DUBET, François**.** *A Sociologia da Experiência***.** Lisboa: Porto, 1994.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. *Professor, ensino médio e juventude*: entre a didática relacional e a construção de sentidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Numa, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos De Pesquisa*, *47*(166), 1106–1133, 2017.

SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. *Mercado de formação docente:* constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2005.

Unidade I:

Práticas docentes insurgentes na escola

Capítulo 1

Quando a gente tem boas estratégias para fazer o que é mais importante: a avaliação no ensino de biologia

Diego Mota[1]

1. Introdução

Fruto de minha tese de doutorado, este capítulo descreve os caminhos de uma pesquisa que investigou saberes docentes capazes de promover uma avaliação voltada para orientar os estudantes em suas aprendizagens. Realizei o estudo movido por minhas inquietações em relação aos debates que ocorriam no contexto educacional do estudo, quando se discutia o peso da normatização institucional sobre a gestão da avaliação dos estudantes (Mota, 2022).

Em essência, a avaliação pedagógica é compreendida como uma leitura da realidade cuja finalidade é apoiar a formação dos estudantes e ajudar a (auto)regulação do ensino pelo professor. Contudo, sabemos que o velho modelo da medida continua impondo resistências às mudanças esperadas pelas ideias "inovadoras" trazidas pela sociologia do currículo há mais de sessenta anos (Hadji, 2021).

As chaves para ir além dessas insuficiências têm alimentado longos debates e gerado propostas que, muitas vezes, não se aproximam da realidade. Apesar do consenso acerca de uma

[1] Doutor em Educação, –PUC-Rio. Professor de Ciências e Biologia na rede federal. Texto oriundo da pesquisa de Doutorado em Educação, aprovada pelo CONEP: 9528061880000814, com apoio Capes/CNPQ/Faperj.

avaliação formativa na literatura educacional, por que é tão difícil colocá-la em prática?

Entendo que o modelo tradicional de avaliação, baseado apenas em uma pedagogia classificatória e de verificação de aprendizagens, não contribui efetivamente para orientar os objetivos educacionais propostos para os estudantes (Luckesi, 2022). Por esse motivo, idealizei olhar para professores cujas práticas vão além dessas limitações e reelaboram a docência na contramão do velho modelo da avaliação como medida. Especificamente, refiro-me a um grupo de professores que ensinam biologia no ensino médio regular de uma escola pública federal.

A pesquisa foi realizada com professores de biologia porque o ensino de ciências possui suas singularidades, da mesma forma que os campos das linguagens, artes e humanidades guardam suas especificidades. A natureza científica dessa disciplina marca a identidade profissional docente e as formas de ensinar e avaliar. Desse modo, direcionei minhas lentes para os professores que acham brechas na tradição escolar e inovam em sua realidade educacional.

Neste texto, assumi como práticas avaliativas inovadoras as estratégias que rompem com o modelo tradicional de classificação e se distanciam daquilo que é esperado do trabalho docente pelas normas institucionais. O interesse pelos saberes didático-pedagógicos desses professores tem sua origem na linha de pesquisa do PROFEX[2], que também explora os marcadores que caracterizam "o bom professor". Portanto, perseguimos conhecimentos propositivos capazes de se articular com a formação inicial e continuada de professores.

A fim de responder à questão da pesquisa, desenvolvi o estudo em duas etapas. Inicialmente, apliquei um questionário com perguntas abertas e fechadas, respondido por 60 professores de

[2] PROFEX é um grupo de pesquisa do Departamento de Educação da PUC-Rio sobre Profissão, Formação e Exercício Docente, coordenado pela Prof. Silvana Mesquita.

biologia da escola, de modo que tais respostas me ajudaram a identificar os docentes que sinalizavam realizar uma avaliação realmente pedagógica.

Ao interpretar os dados do questionário, distingui um grupo de professores que evocou concepções de uma prática (avaliação) contínua, formativa e processual, quando racionalizaram sobre seu fazer pedagógico. São professores que significam a avaliação na contramão do ensino tradicional.

Dentre esses docentes, seis aceitaram participar da etapa seguinte. À época, estávamos no período mais crítico da pandemia da covid-19, com as escolas esvaziadas e a recomendação do isolamento social. Por esse motivo, entrevistei os professores por meio de chamadas de vídeo. Embora seguisse suas práticas avaliativas, não solicitei que falassem diretamente sobre elas, pois queria evitar a boa resposta, ou seja, aquela que é mais conveniente. Para isso, utilizei a seguinte questão indutora em nossas conversas: 'Fale sobre suas aulas: como elas acontecem?'.

Desse modo, dialoguei com seis professores de biologia do ensino médio. Todos mestres ou doutores, três homens e três mulheres, que lecionam há mais de 12 anos e trabalham somente na instituição que foi o campo da investigação. Esses professores, que anunciaram saberes/práticas avaliativas mais formativas, são aqui identificados com nomes fictícios, inspirados em pensadores de diferentes épocas e culturas (Hipátia, Diógenes, Simone, Immanuel, Diótima e Sóren).

Os docentes atuam nessa escola pública de referência na história da educação brasileira, presente no imaginário social como uma instituição de tradição e excelência (Galvão, 2010). No tempo da pesquisa, os processos avaliativos eram padronizados e normatizados, de acordo com o que é recorrente no modelo escolar seriado. Podemos ter uma ideia dessa dinâmica por meio das descrições feitas pelos próprios professores.

> Eu tento desconstruir junto aos meus alunos a ideia de que eles têm que estudar muito para tirar boas notas e escapar da reprovação. Não é isso! Eles

> precisam estudar para se apropriar daquele conhecimento. Se a gente não bater nessa tecla, eles continuam a fazer o que acontece todo trimestre. Eles estudam na véspera da prova e, muitas vezes, decoram um milhão de coisas que vão esquecer no dia seguinte. O clima do Colégio é péssimo na semana de provas. E isso deixa os alunos em um nível de tensão muito elevado. São dez ou doze matérias para dar conta em uma semana. Quantas vezes já tive que dar sermão para tranquilizar os meus alunos. E eu falo assim: olha, a sua nota é só o reflexo da qualidade do nosso trabalho. Mas não adianta fazer isso sozinha, porque tem professores que pensam que estão no século retrasado (Hipátia, dados da pesquisa).

O relato evidencia que os professores reconhecem as limitações do sistema classificatório de avaliação na escola seriada. As lógicas da nota e da aprovação se destacam dentro do jogo escolar em relação às aprendizagens. Nesse contexto, havia um movimento em busca de maior autonomia docente por meio da diminuição da centralidade de um instrumento de avaliação institucional certificativa, a prova. Era esse o cenário educacional quando realizei a pesquisa.

Desenhei o estudo com base em dois pilares que se aproximam ao colocar em evidência as contradições das questões da escola. No campo da Educação, autores como Domingos Fernandes (2006), Charles Hadji (2021) e Cipriano Carlos Luckesi (2022) foram fontes importantes para a fundamentação conceitual e teórica. Todos eles convergem na construção do mesmo paradigma: a avaliação da aprendizagem é um processo eminentemente voltado para orientar os estudantes em suas aprendizagens.

No campo metodológico, apoiei-me nos referenciais da teoria das representações sociais (TRS) de Moscovici (2009). Esse quadro analítico propõe conhecer saberes fundamentais, quando se planeja uma intervenção pedagógica destinada a provocar mudanças em valores básicos da coletividade pesquisada (Campos, 2003).

A ponte entre a Didática e a TRS mostrou-se uma matriz oportuna para investigar as experiências subjetivas dos professores sobre suas práticas na sala de aula. Trazendo a perspectiva do olhar psicossocial, procurei me aproximar dos saberes elaborados em seu

desenvolvimento profissional e, com isso, sugerir caminhos para discutir as lógicas associadas às suas práticas escolares.

Ao esmiuçar o conteúdo das entrevistas, categorizei os pontos convergentes dos esquemas cognitivos que orientam as práticas pedagógicas de ensino/avaliação dos professores. Procedendo dessa maneira, apresento a seguir minhas reflexões sobre as ideias centrais das categorias identificadas nas falas desses docentes.

2. Os resultados

> Eu reduzo ao máximo a necessidade dos meus alunos decorarem alguma coisa, o que eu enfatizo é que vamos fazer coisas para que eles pensem. Eles vão usar as informações para resolver problemas. Eu quero ver se eles vão associar os conteúdos, fazer a relação entre os fenômenos. Não é decoreba, eles têm que pensar. Quando eu corrijo as provas dos alunos, eu não olho o nome deles, porque, nessa hora, eu estou corrigindo outra coisa: como eles se relacionam com o que a gente aprendeu. Eu consigo entender como os meus alunos desenvolvem o raciocínio lógico. Vejo o pensamento, a construção, a relação que ele fez com os conteúdos. E, na correção, eu considero tudo, principalmente o raciocínio, muito mais que o conteúdo (Hipátia, dados da pesquisa).

> Eu foco na interpretação de texto em minhas provas, faço isso para eles inferirem a informação do texto e relacionar aos conceitos. Eles precisam aprender a lidar com a informação. Eu sempre dou um texto e vamos construindo na dialética mesmo. Eu pergunto, eles devolvem. E eu peço para eles escreverem e redigirem um texto sobre a aula no final. Por isso, eu sempre trabalho com portfólio no dia a dia. No final do trimestre, eles juntam todo o material dos portfólios que produziram e eu avalio se fez todas as atividades, se recorrigiu, se melhorou, se a apresentação está adequada, a diferença entre a primeira versão e as últimas versões. Minhas provas são só de produção de texto: contextualizar, trazer o passado, para ele relembrar tudo em cima de um texto e inferir em cima do texto (Sóren, dados da pesquisa).

> A minha avaliação, com minhas turmas, é processual. Eu vou desenvolvendo ao longo do ano com os meus alunos. É assim: eu trabalho com um projeto anual em cima do grande tema da série. Junto com os colegas com quem divido a série, fazemos uma grande feira de Ciências sobre esses assuntos no final do ano. Deixa eu (sic) te explicar: o primeiro

> trimestre é o momento de elaboração de propostas, organização dos grupos e escolha dos temas. São eles que elaboram as ideias. Nesse primeiro momento, trabalhamos com eles a escrita do projeto, os materiais e os métodos e a forma correta de citar a bibliografia. A ideia é que, desde o início do ano, eles trabalhem em um único projeto, tenham uma alfabetização de escrita científica. Tudo com uma orientação no dia a dia, além de um horário no contraturno para tirar as dúvidas. Só que nós fazemos isso durante as aulas também. No segundo semestre, o projeto é amadurecido e eles apresentam o experimento na turma. Uma prévia! Esse momento é fundamental, porque eles explicam para a turma o projeto ou experimento que desenvolveram. Então, no último trimestre, nós temos a grande feira. É quando eles apresentam para todo o colégio. Eles se envolvem durante todo o ano letivo com o projeto e, claro, tudo isso relacionado com aquilo que a gente trabalha no dia a dia. Tem uma pontuação, claro. Só que o mais importante é que isso é um processo de construção que a gente vai avaliando no dia a dia o resultado das aprendizagens (Immanuel, dados da pesquisa).

Pode-se observar que as estratégias usadas pelos professores para regular seu próprio trabalho e orientar as aprendizagens dos estudantes afloram as qualidades próprias do seu campo disciplinar. Suas narrativas destacam que planejam o que propõem ensinar com base na construção do conhecimento científico, enfatizando a importância dos alunos vivenciarem experiências investigativas ao longo de sua formação. Nas descrições de seu fazer pedagógico, encontram brechas para inovação, mesmo quando a regulação do trabalho docente para a avaliação é fortemente normativa. Nessa perspectiva, retratam como desenvolvem suas práticas, guiados por saberes elaborados ao longo de sua trajetória profissional.

Os depoimentos dos professores de biologia evidenciam que suas práticas seguem diferentes estilos. Suas descrições sinalizam as particularidades de como avaliam os estudantes. Alguns professores (se) orientam a partir de feedbacks para seus alunos, outros valorizam o trabalho com o portfólio, a autoavaliação, o ensino por meio da descoberta ou tomam as metodologias ativas para conduzir a docência. Assim, fica evidente a diversidade de formas de avaliação nas práticas de ensino desses professores,

apesar da normatividade classificatória estabelecida na escola onde lecionam.

O objetivo deste estudo era conhecer a teia de significados que ancora sua representação social de avaliação! Quais saberes dos professores se associam a concepções e práticas formativas? A análise sobre as falas dos docentes destacou três pontos comuns dos conhecimentos mobilizados nesse sentido, que intitulam as próximas seções: suas reflexões metacognitivas a respeito da avaliação, a forma como gerenciam o currículo escolar e o seu investimento em uma boa didática relacional com os estudantes.

2.1. Uma bússola para a autorregulação pedagógica — as competências metacognitivas dos professores

> Cada prova me propõe uma autoavaliação do meu trabalho. Eu uso os resultados para me avaliar e para avaliar a relação deles com aqueles conteúdos. Eu posso tirar isso "pra" mim e voltar para corrigir as rotas de aprendizagem. Quando vou corrigir as provas, eu procuro saber se os alunos decoraram os termos ou compreenderam o processo. Essa pergunta me ajuda a ver se ele entendeu o que eu expliquei ou não. Eu procuro observar se existem padrões nas respostas dos alunos, porque esses dados revelam muito do que foi feito em sala. Eu tento ver de que forma o meu trabalho impactou na relação entre ele (aluno) e o objeto do conhecimento (Simone, dados da pesquisa).

> Quando eu tenho o resultado da avaliação, procuro dar um retorno para eles, se está bom ou não "tá" bom. Eu paro uma aula para conversar com cada um. Se precisar, eu volto em determinados assuntos, mesmo que não termine o conteúdo no final do ano. Isso me orienta a organizar o planejamento. Na prova, eu vejo o que eles mais erraram e volto a esse assunto em meu planejamento, porque, em Biologia, a gente tem um conhecimento que depende do anterior, porque se ele não souber, a gente não consegue avançar. Então, se a gente não trabalhar bem, os alunos não aprendem lá na frente (Diótima, dados da pesquisa).

As descrições dessas experiências docentes refletem um conjunto de saberes mobilizados para articular seu planejamento pedagógico com flexibilidade. Dinâmica e intencionalmente,

situam a avaliação, além do papel classificatório, como um processo realmente integrado ao ensino e à aprendizagem.

De certa forma, os professores sugerem boas saídas para questões complexas que debatemos no campo da Didática: qual é o real valor dos resultados obtidos com a avaliação escolar? É possível ir além da classificação dos estudantes na escola seriada? Será que a avaliação se restringe apenas a esse propósito?

Suas reflexões revelam elementos associados à autorregulação da própria prática, referenciada pelos resultados da avaliação de seus alunos. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem expressa projeções que orientam suas tomadas de decisões e influenciam suas estratégias para alcançar os objetivos educacionais desejados. Assim, a ressignificação do papel dessa prática proporciona aos professores uma espécie de meta-avaliação, uma vez que eles apreciam a qualidade dos dados gerados pela avaliação e utilizam esses indicadores como uma bússola para a gestão do currículo que propõem desenvolver.

Esses relatos demonstram que os professores se valem desse momento para analisar o processo formativo. Por conseguinte, refletem sobre sua própria ação e resultados gerados no sentido de buscar novos caminhos para se aproximar do que foi idealizado para os estudantes. Desse modo, a avaliação se edifica como uma ação fundamental da docência capaz de ampliar seu repertório de habilidades para pensar currículo e articular um planejamento eficaz.

Já que o processo avaliativo influencia as decisões pedagógicas dos professores, observa-se que suas inquietações os motivam a retomar os caminhos que não produziram boas aprendizagens. A ideia de que 'se eu sei que eles não compreenderam bem isso e não estou satisfeita com os resultados, faz sentido retomar esse assunto trilhando outras abordagens para melhorar aquilo que é preciso' aparece em todos os discursos.

Com efeito, a reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes, mediada por uma avaliação realmente pedagógica, implica em planejamento escolar permanente, propositado e moldável. Por

isso, essa capacidade de agência na construção do currículo atravessa o centro da prática do professor.

De todo modo, foi possível observar que os professores entrevistados tomam o (re)planejamento como algo inacabado, referenciado por uma visão de currículo distante de uma lista de conteúdos a ser cumprida. Assim, suas representações sociais se ancoram em linhas de fuga da linearidade curricular e sugerem que seu desenvolvimento profissional trouxe, aos poucos, novos olhares sobre o poder da autonomia docente para solucionar as questões específicas de sua realidade, os quais serão discutidos a seguir.

2.2 A virada pedagógica pela ressignificação curricular

> Eu fui me libertando dessa camisa de força, de me ver obrigada a passar toda a matéria. E funciona. Nós temos a possibilidade de avaliar as habilidades dos alunos e estimulá-los a desenvolver outras. Se ele só tiver que estudar para uma prova, a gente perde essas coisas. Com isso, eu consigo fazer muita atividade prática, trabalhar em grupos dentro da sala de aula. Eu tento colocar situações nas quais eles vão refletir, formular hipóteses. Mas eu acho que isso é bem mais produtivo que dar aula expositiva, tradicional. E como a gente avalia isso? Com uma prova no final do trimestre com um peso maior? Não acho que funciona. Para isso, eu precisei não me preocupar mais em ensinar tudo! Por isso, quando avalio no dia a dia, consigo contornar as dificuldades que eles apresentam (Hipátia, dados da pesquisa).

> Eu gosto de avaliar cada parte do percurso para poder voltar, avançar ou não. Mas "pra" isso, você precisa desencanar de dar a matéria toda, né? Eu não avalio só na hora da prova, eu avalio o meu aluno no dia a dia. Eu dou muitas avaliações ao longo das aulas e elas me ajudam a entender as aprendizagens deles [...]. Eu procuro usar outras formas de avaliação, mais diagnósticas, e muitas delas não valem nota. Eles gostam de fazer, já que a aula não fica cansativa e passiva. Eu gosto de colocar eles para fazer essas avaliações juntos, colaborando, ajudando a tirar as dúvidas. Eu acho que o que um sabe um pouco mais pode ajudar os outros a resolver. Eu entendo que, quando eles trocam, aprendem melhor, porque precisam explicar (Diógenes, dados da pesquisa).

É possível notar que os sentidos das práticas avaliativas desses professores se confundem com o momento do ensino-aprendizagem e se conectam à problematização curricular. Todos esses docentes operam com a ideia de que não faz sentido apenas cumprir o programa por cumprir, uma forma de pensar percebida com o tempo, ao longo de seu desenvolvimento profissional.

O acontecimento/processo da virada pedagógica curricular permite que os professores vejam os conteúdos escolares como um substrato provocativo para a docência. Muito além de uma lista de temas a serem desenvolvidos, são um caminho para pensar a biologia por meio da investigação, da resolução de problemas e da descoberta. Nota-se que seus relatos realçam suas aspirações para promover a alfabetização científica e se distanciar do ensino voltado apenas para a transmissão de conteúdos. Desse modo, tecem/criam currículo na relação cotidiana com os alunos, nas negociações sobre os desafios da sala de aula, nos choques com suas convicções e diante das determinações institucionais.

Compreendo que a forma como os professores reelaboram o currículo prescrito influencia diretamente os objetivos do ensino/aprendizagem, aproximando-se de uma prática emancipatória da avaliação. Se, por um lado, há evidências de que esses professores que rompem com "o ciclo de repetições curriculares" têm uma visão de ensino mais próxima de uma prática reflexiva e contextualizada (Mesquita, 2019), por outro, é razoável que sobre mais espaço para inovar e dialogar, já que o tempo pedagógico não é submetido apenas a cumprir os programas. São professores que entendem a coerência de desenvolver o currículo com base naquilo que os alunos estão ou não estão aprendendo.

O compromisso com a comunicação responsiva, mediada pelos conteúdos, pode ser uma chave para nos aproximarmos de uma avaliação formativa. O planejamento do ensino, a correção de rotas de aprendizagem, os feedbacks recorrentes e individuais, o retorno a determinados assuntos nas aulas e todas as outras práticas associadas a uma avaliação dialógica e contínua são mais

possíveis quando o foco do processo pedagógico é 'o aluno em formação' no lugar da 'quantidade de informação'.

Essa reflexão é relevante no ensino de biologia porque as decisões curriculares que privilegiam o desenvolvimento de habilidades, a partir de conteúdos essenciais contextualizados com o mundo dos estudantes, constituem uma ponte para sua alfabetização científica. Nessa perspectiva, a metáfora da "libertação" emerge como um elemento de ruptura com o modelo tradicional de seleção de conteúdos, como se pode evidenciar nos relatos desses professores. Na perspectiva freireana, transformam o ato pedagógico em um ato dialógico em que professores e alunos estão envolvidos na tessitura e criação do conhecimento escolar em seu cotidiano.

Além da maneira mais flexível como pensam o currículo escolar e gerenciam seu planejamento, guiados por uma avaliação formativa, esses professores buscam outros caminhos para envolver seus alunos com o trabalho pedagógico. Suas falas destacam a valoração das relações estabelecidas com alunos e alunas, evidenciando a preciosidade da dimensão relacional da didática em sala de aula.

2.3 A dimensão relacional da docência

> A sala de aula não é um lugar onde você chega e cospe a matéria. E eu já fiz muito isso. Quando eu chego, passeio pela sala e converso com meus alunos. Acho que esse relacionamento precisa ser bom. O clima fica legal e eu consigo ensinar qualquer coisa se eles acreditam em mim. Eu sei da importância de um ambiente acolhedor, onde todos se sintam respeitados e encorajados a participar. Eles falam sem medo, falam das suas dúvidas, das suas ideias, das suas preocupações. Confiança mútua. Eu paro de falar todas as vezes que eles levantam a mão, não interrompo. Se a pergunta foge do assunto da aula, tento responder, mesmo que eu não trabalhe tudo que planejei naquele dia. Porque eles vão se sentir à vontade, vão estar abertos para o que vou falar. Estou sempre disponível para ouvi-los, dar um feedback construtivo para que possam superar suas dificuldades. Quando entrego as provas, converso com cada um deles. Acredito que o professor

> não deve apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar e motivar os alunos (Simone, dados da pesquisa).
>
> Eu presto atenção em todos os meus alunos. Eu uso muito o retorno positivo em minha prática pedagógica, tanto quando eu entrego os resultados das provas quanto no dia a dia. Esse feedback é muito importante para mim. Valorizar o erro. Se ele erra, eu falo, "seu raciocínio começou muito bom, mas tem isso...". Eu também guardo o nome de todos eles já na primeira semana. Tratar o estudante como ser individual, e não como turma, faz com que ele se sinta visto na sala de aula: "ela está me acompanhando, não sou mais um". Entender que o aluno é um ser individual que tem diversos aspectos. Isso faz a aula fluir, porque eu sei as dificuldades e facilidades de cada um deles (Immanuel, dados da pesquisa).

Pode-se observar que as narrativas dos professores ressaltam a importância dos aspectos relacionais necessários ao ensino e à aprendizagem. Isso porque suas falas situam a docência em sua dimensão realmente pedagógica e ampliam a visão de avaliação além de um "juízo de valor": descrevem-na como uma ação feita com o outro e para esse outro.

Desse modo, os estudantes são compreendidos como humanos em formação que precisam de apoio e motivação para que possam se conectar com os propósitos do ensino de biologia. Ao entrelaçar docência e afetos, os professores mobilizam recursos subjetivos, com a finalidade de se aproximar das condições necessárias para orientar as experiências escolares de seus alunos. Com esse objetivo, procuram criar um ambiente educacional seguro, estimulante e estável.

Tais discursos docentes acentuam a ideia de que é indispensável se "aproximar" dos estudantes para melhorar a mediação da aprendizagem e incentivá-los a se envolver com os conteúdos que propõem na sala de aula. Assim, eles argumentam que "o encantamento" e o "comprometimento" do aluno com a biologia se tornam mais possíveis ao diminuir a distância relacional na dinâmica da mediação pedagógica.

Em razão disso, sugerem-se indicativos discursivos de uma avaliação aproveitada para orientar esse processo, permeada por uma

boa intercomunicação acerca da evolução dos alunos. Mais que isso, são professores que apostam em ações pedagógicas possíveis e necessárias para ajudá-los nessa direção com base em suas competências reflexivas e sua visão fluida sobre o currículo escolar.

Sabemos que a qualidade da relação estabelecida entre o professor e o sujeito em formação tem papel central na mediação das experiências de aprendizagem (Vygotsky, 2010). De fato, o vínculo definido entre professor e aluno, associado a um planejamento pedagógico efetivo, tem efeitos positivos no envolvimento dos estudantes com os conteúdos escolares (Leite, 2012).

Essa competência relacional do professor, presente em sua ação com os alunos nas aulas, também aparece como um atributo que caracteriza o "bom professor", nas percepções dos estudantes do ensino médio (Mesquita, 2020). Entende-se que essa habilidade subjetiva das interações humanas de um "bom professor" é "uma característica central para uma didática que envolve os alunos e favorece o aprender" (Mesquita, 2020, p. 214).

Para dizer o essencial, os saberes anunciados por esse estudo lançam luz sobre a importância da dimensão afetiva dos saberes docentes mobilizados para engajar os alunos com o que se propõem aprender-ensinar. Potencialmente, o diálogo educativo intencional se desdobra como um processo comunicativo promovido por meio da avaliação, cujo papel é indicar caminhos para que possamos atingir nossos objetivos educacionais.

Os diversos aspectos das práticas docentes e a avaliação, em particular, não se limitam aos moldes da reprodução, da classificação e da normatividade. Na escola, os professores desenvolvem, mobilizam e experimentam uma rede de conhecimentos para realizar bem o seu trabalho, encontrando alternativas que potencializam a inovação pedagógica diante das formas existentes.

Considerações finais

No contexto desta análise, a pesquisa permitiu distinguir professores que produzem um conhecimento capaz de transformar sua prática de ensino em sua realidade educacional. Os repertórios que mobilizam para articular uma avaliação formativa são inovações pedagógicas afloradas no movimento do seu desenvolvimento profissional, na complexidade da relação aprender-ensinar na sala de aula.

Diante dessa perspectiva, esses saberes compõem uma teoria educacional original que lança luz sobre problemas reais, com grande potencial em contribuir com os espaços de formação docente. Para esses professores, a avaliação formativa não é uma utopia a ser alcançada, mesmo em uma escola em que as regras do jogo são explicitamente classificatórias, pois eles elaboraram boas estratégias para alcançar isso, assumindo-a como uma bússola de autorregulação e reflexão pedagógica.

Em essência, os docentes asseguram que é possível realizar uma avaliação formativa investindo em uma didática relacional para o aluno, libertando-se da ilusão de tentar ensinar tudo e sendo flexíveis com seu planejamento escolar. Ao diminuir o foco sobre o conteúdo e o professor, eles conseguem espaço e tempo para se dedicar a orientar os estudantes em suas dificuldades e limitações. Através da práxis, fazem da docência um processo contínuo de ação e reflexão crítica, uma prática de pesquisa em seu próprio trabalho e, com isso, encontram soluções no sentido de provocar um impacto positivo junto aos estudantes.

Cabe marcar que esta reflexão não pretende levantar uma resposta definitiva para as questões da escola. Sabemos que a avaliação é apenas um dos elementos que compõem o guarda-chuva de saberes mobilizados na prática educacional, uma vez que os fatores que influenciam o bom trabalho docente são diversos, estando muitos deles além das questões pedagógicas.

No entanto, vale ressaltar que a maneira como dialogamos a avaliação com nossos alunos faz a diferença em sua formação, já

que tem o potencial de afetar significativamente seu envolvimento com o que propomos ensinar. Esses professores, portanto, indicam que há caminhos possíveis para fazer o que é mais importante com a avaliação escolar: conhecer o que os alunos já sabem ou ainda não sabem e tomar as decisões possíveis e adequadas para ajudá-los a melhorar suas aprendizagens.

Referências

CAMPOS, P. H. A abordagem estrutural das relações entre práticas e representações sociais. *In:* Campos, P. & Loureiro, M. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003, p. 22-35.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação,* Minho, 19 (2), p. 21-50, 2006.

GALVÃO, M. C. *Nós somos a história da educação*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

HADJI, C. Le défi d'une évaluation à visage humain: Dépasser les limites de la société de performance. ESF sciences humaines, collection Pédagogies. *Éducation et socialisation*, Paris, 61, 2021.

LEITE, S. A. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 20(2), p. 355-368, 2012. Disponível em: http://doi.org/10.9788/TP2012.2-06. Acesso em: 15/09/2022.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro.* Perdizes: Cortez Editora, 2022.

MESQUITA, S. S. A centralidade do papel dos professores do ensino médio na reconfiguração do currículo e da profissão. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 17(1), p. 230-255, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p230-255. Acesso em: 15/09/2022.

MESQUITA, S. S. Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, 33(2), p. 200-225, 2020.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2009.
MOTA, D. *Avaliação da aprendizagem e suas representações sociais entre professores de Biologia de uma escola de referência*. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

Capítulo 2

Insurgências docentes: caminhos e saberes para uma prática decolonial

Eduardo Russell[1]

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados da minha pesquisa de doutorado, que teve como objetivo identificar professores e professoras cujas perspectivas pedagógicas estivessem impregnadas de ideias decoloniais. O destaque deste texto está nas motivações inspiradoras dos(as) professores(as), que compartilharam suas práticas pedagógicas decoloniais por meio de suas declarações. Além disso, busquei compreender, a partir de seus relatos, as propostas que inspiravam suas aulas e fundamentavam o ensino nas discussões decoloniais. A abordagem epistemológica adotada baseia-se nos estudos hispano-americanos desenvolvidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, com contribuições de pensadores brasileiros como Paulo Freire. (Russell, 2023)

Os estudos decoloniais, ampliados pelas investigações dirigidas pelo sociólogo Aníbal Quijano, forneceram novos caminhos para repensar as causas e consequências dos processos históricos que envolveram os países da América Latina durante o período de colonização. Essa perspectiva crítica examina a construção da modernidade em relação aos regimes predatórios e

[1] Doutor em Educação, PUC-Rio. Professor de Literatura na rede privada do Rio de Janeiro. Texto oriundo da pesquisa de Doutorado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 028/2021, com apoio Capes/CNPQ/Faperj.

racistas dos povos latinos, estabelecidos pelos colonizadores europeus a partir do século XVI.

Com base nas ideias de Quijano (2005), que define a decolonialidade como uma luta democrática contra qualquer forma de dominação ou exploração na experiência humana, enfatiza-se a importância da compreensão dos processos históricos, das contradições entre colonizador e colonizado e da validade científica da experiência social. Essa abordagem epistemológica é recente e está em constante debate, o que possibilita o reconhecimento de outros agentes no processo emancipatório das sociedades americanas e inclui os relatos dos professores brasileiros que participaram da pesquisa aqui descrita, cujas ideias foram compartilhadas por meio de entrevistas transcritas.

As entrevistas, realizadas com 11 professores(as) de diferentes escolas (estaduais, municipais, federais e privadas) do ensino básico, lecionando Língua Portuguesa ou Literatura, revelaram como a epistemologia é abordada em sala de aula. Por meio de um questionário, os professores se autodeclararam como decoloniais, indicando suas posturas em relação ao ensino. As respostas oferecem percepções sobre práticas pedagógicas que subvertem a lógica hegemônica historicamente presente, destacando suas motivações para adotar métodos de ensino alinhados aos estudos decoloniais.

Vale ressaltar que os(as) professores(as) não apenas aplicam conhecimentos, mas os produzem de forma participativa e dinâmica, em constante interação com os alunos, a direção escolar e outros envolvidos. Essas práticas revelam como os(as) professores(as) se apropriam das teorias decoloniais e as traduzem em atividades práticas. Portanto, os relatos compilados fornecem evidências dos caminhos individuais percorridos por esses educadores em sua busca pela reconstrução social desejada. Eles(Elas) são coautores(as) tanto na construção teórica quanto na prática da decolonialidade.

Para identificá-los(las), desenvolvi um questionário com perguntas centrais sobre formação e práticas pedagógicas, que

auxiliaram na seleção dos(as) participantes para as entrevistas, conduzidas on-line. Utilizei a técnica de bola de neve[2], que consiste em solicitar a terceiras indicações de possíveis perfis que atendessem aos requisitos básicos da pesquisa. Os convites foram enviados via e-mail e aplicativos de mensagens, via aparelho telefônico.

No total, foram entrevistados 11 professores(as), cujos relatos apresentam suas motivações para a prática docente decolonial. A técnica utilizada para manusear os dados foi a de análise temática[3], que me permitiu formar nichos para explorar as informações advindas das entrevistas. É importante destacar que esses(as) entrevistados(as) possuem alta formação acadêmica, sendo todos pós-graduados, como apresentarei no perfil abaixo. Suas práticas são influenciadas por suas origens sociais, cor de pele, gênero e sexualidade, particularmente. O exercício crítico e reflexivo em relação à prática docente e às demandas sociais urgentes leva-os(as) a desenvolver métodos de ensino criativos no campo das Letras, com o objetivo de problematizar aspectos da colonização.

Nesta pesquisa, é importante dizer que meu engajamento pessoal e decolonial impulsiona a busca por um mundo novo, diferente do legado opressivo da colonização. Como pesquisador e educador, compartilho o compromisso com a transformação e a justiça social que motiva os(as) professores(as) engajados nessa construção urgente. Reconheço a necessidade de desafiar e

---

[2] Vislumbrando esse novo local de interação, pesquisadores começaram a utilizá-lo em seus estudos e as RSV [Redes Sociais Virtuais] deixaram de ser apenas um meio de conhecer pessoas com interesses semelhantes, de comercialização de marcas, produtos e serviços, para propagação de publicidades (virais) e memes de descontração, e tornaram-se, também, canais para estudos científicos e empíricos, servindo como meio para coleta de dados, para divulgação de resultados e até como termômetro de receptividade de temas, uma vez que é possível coletar dados divulgados na rede, observar comportamentos sociais, estabelecer diálogo com os membros da amostra e até mesmo estabelecer contatos individuais com entrevistados (Costa, 2018).

[3] "A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados. Ela organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em (ricos) detalhes" (Braun; Clarke, 2006, p. 6, tradução do autor).

desmantelar as estruturas coloniais, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e as vozes historicamente marginalizadas. Este trabalho contribui para a transformação do sistema educacional, buscando uma educação inclusiva, justa e emancipatória, e promovendo espaços de solidariedade entre educadores(as) comprometidos(as) com a decolonização do ensino.

Vozes insurgentes: diálogos com professores(as) decoloniais

Ressalto que utilizei os recursos do Google para a realização das entrevistas. Em particular, o *Google Meet*, que basicamente é uma ferramenta de videoconferência, gratuita, com diversos recursos disponíveis, como a opção de gravação — fundamental para a transcrição e a análise de dados. As entrevistas ocorreram no contexto de maior acentuação da pandemia. E, para cumprir com as orientações de distanciamento social, o recurso virtual foi bastante útil para a realização de encontros segundo as orientações das organizações de saúde, mostrando sua potência nos estudos qualitativos, em particular, porque permitiu a interação entre os pares entrevistador e entrevistado(a) de modo a permitir a produção de dados para análise, a partir de relatos, descrições e afins, que contemplaram a pesquisa.

Assim, é preciso apontar que as entrevistas proporcionaram o levantamento de um rico material para que se desenvolvessem análises relativas às perspectivas decoloniais, uma vez que os(as) entrevistados(as), por meio de seus conhecimentos e experiências, fornecem uma série de dados que auxiliam na compreensão de como a epistemologia tem se difundido entre o campo escolar, de modo a apresentar a interpretação que cada um faz da teoria e, ainda, a forma como a incorporam em suas práticas no cotidiano da escola, personalizando as abordagens de ensino com a finalidade promover o resgate de temas fundamentais para a formação cidadã brasileira.

Por meio das entrevistas, consegui acessar os(as) professores(as) que se autodeclararam decoloniais de modo a obter mais informações relativas às suas circunstâncias de trabalho, motivações, interesses e percepção sobre a decolonialidade. Aqui, apresento, portanto, as motivações — pessoais ou não —, bem como as considerações que realizam sobre suas atuações. As entrevistas foram orientadas com o fito de reunir informações capazes de costurar um emaranhado de relatos com fins na elaboração de uma reflexão relativa à decolonialidade e à sua expressão educativa a partir de relatos de professores(as) engajados(as) em um ensino emancipatório, subversivo, de inspiração latino-americana.

Os nomes foram substituídos a fim de preservar as suas identidades, um dos pilares éticos da investigação em Educação. Por isso, os(as) entrevistados(as) receberam alcunhas de fictícias, cujos gêneros com os quais os(as) professores(as) se identificam podem ser reconhecidos pelas novas identificações, listadas abaixo.

Joana é professora do Ensino Médio e do Ensino Superior, sua idade é entre 35 e 40 anos. É graduada em Comunicação Social e em Português — Literaturas em Língua Portuguesa por uma universidade estadual. É doutora em Educação por uma universidade estadual. Leciona há mais de 10 anos. Atualmente, trabalha apenas em uma universidade pública, como professora substituta. Trabalhou até o período da pandemia na educação básica em uma escola privada.

João é professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Tem entre 40 e 50 anos. É graduado em Comunicação Social e Português — Literaturas em Língua Portuguesa, sendo esta última em uma universidade estadual. É também mestre na área de Literaturas. Leciona há mais de 15 anos em instituições privadas.

Camila é professora do Ensino Fundamental II e Médio, sua idade é entre 30 e 40 anos. É graduada em Português — Literaturas de Língua Portuguesa por uma universidade federal. É mestre em Educação por uma universidade privada. Leciona há mais de 15 anos. Atualmente, trabalha em uma escola pública federal.

Bruna é professora do Ensino Médio. Sua idade é entre 50 e 60 anos. É graduada em Letras por uma universidade privada. É mestra em Literatura Africana por uma universidade federal. Leciona há mais de 10 anos. Atua há mais de 25 anos em escolas da educação básica. Trabalha em escolas da rede federal e privada.

Laura é professora do Ensino Fundamental II e Médio. Tem entre 30 e 40 anos. É graduada, mestre e doutora na área de Letras por uma universidade federal. Trabalha em escolas da rede privada e municipal. Leciona faz mais de 5 anos.

Vitória é professora do Ensino Fundamental II e Médio. Está entre 40 e 50 anos. É graduada em Letras — Português — Literaturas de Língua Portuguesa por uma universidade estadual. Leciona há mais de 25 anos. É mestra em Letras. Trabalha em escolas da rede privada.

Fábio é docente do Ensino Médio e Ensino Superior, como substituto. Tem entre 30 e 40 anos. É graduado em Letras por uma universidade estadual. E seu maior título é o de doutor na área de Literatura. Atua há mais de 5 anos no mercado, trabalhando em escolas estaduais e privadas.

Sara ensina no Ensino Fundamental I e II. Possui entre 50 e 60 anos de idade. Além de graduação em Letras em uma universidade privada, a professora é especialista em Neuropedagogia e Psicanálise da Educação. Atua faz mais de 10 anos em escolas, sobretudo particulares.

Igor atua principalmente no Fundamental I, II, em escolas municipais, e, no Ensino Superior, em instituição privada. Sua idade é entre 50 e 60 anos. É graduado em Letras em faculdade privada. Tem o título de doutor pela Universidade Federal. Dá aulas há mais de 30 anos.

Taís é professora do Fundamental II e do Ensino Médio. Tem entre 40 e 50 anos. É doutora em Letras. É graduada também na área por uma instituição privada. Leciona há mais de 10 anos. Ensina exclusivamente na rede estadual de ensino.

Hugo é professor do Ensino Médio de uma escola pública federal. Sua idade é entre 50 e 60 anos. É doutor em Língua Portuguesa

pela universidade federal. É graduado em Letras por uma instituição privada. Trabalha em sala de aula há mais de 30 anos.

Motivações para uma prática pedagógica decolonial

A docência vai além da simples transmissão de conhecimentos, envolvendo a construção de saberes de forma dialógica. O(A) professor(a) atua como intelectual e pesquisador(a) autônomo(a), estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociológicas nos(as) alunos(as). Esse processo transformador impacta não apenas os(as) estudantes, mas também os(as) próprios(as) professores(as), as escolas, as comunidades e o mundo como um todo. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, de 2011, destaca a importância da expressão docente livre e respeitosa, enfatizando que a omissão de valores nega o papel educativo e a emancipação dos indivíduos. A docência não se limita ao ensino, mas envolve uma relação dinâmica em que tanto professores(as) quanto alunos(as) aprendem e se desenvolvem. Os(As) educadores(as) se tornam agentes de transformação, impulsionando mudanças significativas nas escolas, nas comunidades e na sociedade, promovendo a autonomia e formando cidadãos(ãs) críticos(as) e participativos(as). A docência requer engajamento, reflexão constante e busca por aprimoramento. Como explica o educador:

> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade; a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (Freire, 2011, p. 110).

O compromisso com a educação é também um compromisso com as questões postas pelo mundo aos seus indivíduos, o que estimula o compartilhamento da subjetividade que atravessa a docência com a comunidade escolar, porque há nesse processo a

oportunidade de estabelecer diálogo, de provocar reflexões e mudanças naqueles e naquelas que preenchem as cadeiras e as mesas das salas de aulas. A fim de construir uma vinculação com os dados obtidos nas entrevistas, em um depoimento muito propício a essa reflexão, a professora Sara comenta a sua prática, marcando bem o seu lugar de escuta e de fala, o seu compromisso com a educação:

> … é por isso que eu falo muito, eu converso muito com os professores, saindo um pouquinho dos alunos, é que é igual a um professor de biologia que vai pra sala de aula, mas ele só está ligado ao gênero masculino e feminino, ele não consegue falar sobre outras situações que sejam pertinentes à nossa volta. Ele não consegue falar sobre o evolucionismo, então ele também sai dessa vertente. O professor tem que estar hábil a falar sobre outras coisas também. Meus amigos brincam muito comigo, falando "ué, mas por que que seu aluno está conversando sobre isso com você?" eu falei "ué, porque de repente, ele se sente bem falando isso comigo, ué" aí tem certas situações que eu falo "olha, você tem que falar com o professor de biologia, menino" (risos) o que que faço, não é? Vamos lá, eu troco, eu falo… eu tento não deixá-los sem dar voz a eles e sem escutar o que eles têm a falar, são coisas tão bacanas às vezes e eles são tão massacrados, tão desrespeitados também… eu já trabalhei em escola de comunidade e é muito triste quando você escuta seu aluno falar assim "o que você quer ser?" e ele "ah, eu quero ser chefe da boca" ou "eu quero ser namorada do chefe da boca", em que você não acredita que você possa ser alguma coisa diferente naquele ambiente ali, mas não, você pode sim. É fácil? Não… Posso falar pra você que você vai estudar e você vai conseguir ser alguma coisa? Não, não posso falar isso pra você, mas agora eu posso dizer que com certeza sem estudar fica muito mais difícil, isso com certeza, isso eu posso falar pra você. Se você vai ficar rica estudando, eu não sei, mas sem estudar é muito mais complicado, é isso que eu penso, que eu acredito. Eu acredito muito na educação, eu acredito muito, muito mesmo. Eu quero fazer o meu melhor. É uma aprendizagem diária, todo dia uma mudança (Sara, 2021).

A fala da professora Sara revela uma prática docente comprometida com a escuta atenta, a abertura para diferentes perspectivas e a valorização das experiências dos alunos. Sua postura de diálogo e troca de conhecimentos promove um ambiente em que os alunos se sentem encorajados a expressar suas ideias, mesmo que fora do âmbito tradicional do ensino. Ao

reconhecer os desafios enfrentados pelos alunos em contextos desfavoráveis, ela reforça a importância da educação como um caminho de transformação. A consideração de Sara vai além dos conteúdos curriculares, incentivando a reflexão crítica e promovendo o respeito e a diversidade. Sua prática educativa contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de moldar uma sociedade mais justa e inclusiva.

Outro relato é o da professora Laura, que comenta a sua formação, delimitando um compromisso que possui, em uma dimensão que é ética, da associação entre a sua área de pesquisa e a prática docente. Ela identifica, na sua abordagem, o claro vínculo do tema de sua investigação (Variação Linguística no Português Brasileiro) com a perspectiva decolonial, marcando o "povo", a "prática social" e. o questionamento da "norma" como exercícios fundamentais para recondicionar as leituras que são feitas.

> Eu não tenho como falar de variação [linguística] se não falar de povo, se não falar de Língua, se não falar de prática social de linguagem e não tem como você falar disso de um ponto que não questiona a norma [gramatical], não questiona o que está posto (Laura, 2021).

Ao questionar as normas gramaticais estabelecidas e valorizar as práticas sociais de linguagem, ela promove uma educação que reconhece e respeita a diversidade linguística como expressão legítima da cultura e identidade. Sua abordagem ética e reflexiva incentiva os(as) alunos(as) a desconstruir preconceitos linguísticos, ampliando suas perspectivas e contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente das dinâmicas de poder presentes na linguagem. A prática da professora Laura exemplifica os princípios da decolonialidade ao desafiar as normas e promover uma educação emancipatória e igualitária.

Sobre isso, em *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, de 2011, Paulo Freire, em parceria com Sérgio Guimarães, discorreu sobre a escolha da Língua Portuguesa no contexto de libertação da colonização portuguesa. O autor aborda justamente o problema ligado à opção pela alfabetização no idioma

do colonizador. Aqui, aproveito para indicar a importância de uma abordagem situacional, contextualizada, referenciada no povo que utiliza a língua. A preocupação não deve ser única e exclusivamente centrada no letramento a partir de um livro de normas exemplificadas em situações europeias, apenas para exemplificar o caso da Língua Portuguesa, que é referida, pelo menos na escrita, a partir das regras importadas.

A língua-mãe dos brasileiros, por termos sido uma extensão de Portugal, na época, foi "apelidada" de Português, mas — obviamente — no aspecto linguístico não seríamos uma extensão de Portugal porque as influências oriundas dos grupos africanos e dos indígenas, particularmente, afetaram as formas de utilização da língua e, consequentemente, a possível semelhança entre Português brasileiro e Português europeu. São evidentes as disparidades existentes entre os modos de utilização dessas línguas. À medida que observamos ambas as línguas, conseguimos entender o porquê, pois as diferenças começam na pronúncia e não acabam. Os estudos ligados à área da Sociolinguística, passando pela Variação Linguística, objetivam, particularmente, tensionar o repertório colonial. Estudam-se os fenômenos categóricos da transformação das línguas, desconstruindo a ideia de "norma" e "normal" por meio de leituras que descrevem o funcionamento das produções orais e escritas de um determinado povo como forma de compreendê-los e não os taxar dentro de um binarismo "certo" e "errado".

Nesse aspecto, Grada Kilomba (2019), autora portuguesa, negra, aponta que a língua do colonizador é perpetuadora da violência colonial, uma vez que mantém firme as suas raízes exploratórias, porque,

> por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana (Kilomba, 2019, s/p).

O "normal" de que Kilomba fala é o ligado, sobretudo, à ideia fortemente veiculada pelas escolas, de que a língua deve ser referida pela gramática, pelas normas do colonizador. É comum que sejam feitas correções nas variações linguísticas resultantes do uso cotidiano do idioma, o que, por consequência, delineia o sujeito que se encontra fora dessa norma, o chamado "não escolarizado".

Os excertos destacados recuperam uma dimensão pedagógica em que se sobressai a imprescindibilidade de base transformadora, como bem diz o pedagogo brasileiro:

> Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas (Freire, 1993, p. 38).

Com isso dito, entendo que, além de esmiuçar como os(as) entrevistados(as) conheceram a epistemologia que conduz a redação deste artigo, é fundamental saber os estímulos que possuíram para o exercício de um magistério crítico, insurgente e decolonial. Assim, outro tema que emerge das falas dos(as) entrevistados(as) é o relativo às motivações pela adoção de uma prática de ensino orientada pela perspectiva decolonial. Isto é, quais são as experiências que os(as) conduziram a tal ciência.

Nas falas, observei discussões que levam para a interseccionalidade de variáveis, porque não são estanques de complexidade, nem isolados e simples os caminhos os quais um professor latino e uma professora latina percorrem ao longo das jornadas pessoal e profissional, interligadas a outras características de suas trajetórias, como a cor da pele, a orientação sexual, os ambientes de trabalho. Esses são alguns dos pontos abordados pelos(as) informantes como catalisadores de um ensino cuja tônica contra-hegemônica sobressaia. Para a interpretação dos dados, realço as categorias de análise, entre elas, a étnico-racial, para compreendê-los em sua complexidade. As narrativas dos(as) participantes revelam como suas trajetórias pessoais e profissionais

são atravessadas pela questão racial, tornando-se motor de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, este estudo se estrutura em quatro eixos centrais: *étnico-racial, espaço social, gênero e sexualidade e formação política.*

A partir dessas diretrizes, analiso como os(as) participantes negociam sua identidade em um contexto de colonialidade e como transformam essa experiência em um compromisso pedagógico emancipatório.

- **Étnico-racial**

Na faculdade, não me enxergava como uma mulher negra. Foi apenas dando aula, em 2014, que me reconheci assim. Durante uma discussão do grêmio, uma aluna branca mencionou "só o Osmar e a Laura" como professores negros. Aquilo me marcou profundamente, mudou minha percepção sobre mim mesma (Laura, 2021).

Minha formação me exigiu uma postura diferente da de meus professores, que não abordavam questões raciais. Mas, mais que a formação, minha própria condição—homem negro e gay—torna essas questões centrais para mim e para meus alunos, que compartilham experiências semelhantes (Fábio, 2021).

Minha motivação vem da minha trajetória: fui uma criança, adolescente e hoje sou uma professora negra. Mas esse trabalho não é livre de tensões e conflitos (Camila, 2021).

Sou filha de uma família inter-racial e majoritariamente lida como branca. Em minha banca, um professor disse: "Para o jornalismo, você é muito escura; para a Educação, você cabe". Isso revelou como minha identidade é lida de maneiras distintas conforme o contexto (Joana, 2021).

Sempre questionei alunos sobre identidade racial. A literatura mostra que "pardo" é uma construção social, quase uma negação do negro. Já vi alunos se assustarem ao perceberem que eram negros. Tento trazer essa reflexão sem rejeição, talvez por levar a questão para o campo da arte (Igor, 2021).

Os(As) cinco participantes supramencionados(as), quando questionados(as) sobre suas motivações, registram a questão racial como motor de suas práticas pedagógicas. Uma das vertentes da

colonialidade é descrita a partir do impacto no ser, apresentando como as estruturas da modernidade levam à discriminação motivada, sobretudo, pela cor da pele dos indivíduos. Ainda que Nelson Maldonado-Torres (2007)reconheça a origem da discussão nos estudos de Walter Mignolo, é aquele quem mais discorre sobre a colonialidade do ser, que é encabeçada por este dentro de um *continuum* reflexivo que envolve a colonialidade do poder e do saber.

Os autores recuperam a voz de Frantz Fanon (2008), mais especificamente a obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, para entender e explicar o impacto psíquico do racismo nas populações não brancas. Para Fanon (2008), a branquitude desenvolveu estratégias alienadoras, por meio do colonialismo (e seu modo de atuação), capazes de desumanizar (despersonalizar) o(a) negro(a) em sua subjetividade, fazendo com que seus saberes, seus costumes, seus valores fossem lidos como piores em relação aos difundidos pelos colonizadores — algo, inclusive, que já falei anteriormente. No livro, vê-se a crítica ao comportamento "branco" assumido por pessoas negras, um aniquilamento existencial, cujas dimensões podem ser observadas no autorracismo:

> É evidente que um malgaxe pode perfeitamente suportar não ser branco. Um malgaxe é um malgaxe; ou melhor, um malgaxe não é um malgaxe: existe absolutamente uma "malgaxice". Se ele é malgaxe, é porque o branco chegou, e se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é porque lhe contestaram a humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (Fanon, 2008, p. 94).

A colonialidade do ser, então, é perversa na dimensão ontológica em que atua, negando — por um fator cutâneo — a expressão de dimensões, particularmente ligadas à consciência, à memória, à ancestralidade dos colonizados. Maldonado-Torres (2007) explica que

> a colonialidade do ser aparece em projetos históricos e ideias de civilização, que incluem como parte intrínseca deles atos coloniais de vários tipos, inspirados ou legitimados pela ideia de raça e pelo cepticismo misantrópico que a funda. A colonialidade do ser está assim relacionada com a produção da linha de cor nas suas diferentes expressões e dimensões. É concretizado na produção de sujeitos liminares, que marcam o próprio limite do ser, ou seja, o ponto em que o ser distorce o significado e a prova, ao ponto de e para produzir um mundo onde a produção de significado estabelecido ultrapassa a justiça. A colonialidade do ser produz a diferença ontológica colonial, que desdobra uma miríade de características existenciais fundamentais e de imaginários simbólicos (Maldonado-Torres, 2007, p. 151, tradução do autor)[4].

Em um país que inegavelmente sofre com os efeitos do apagamento físico e simbólico de pessoas negras (e indígenas!), são potentes os relatos dos professores e das professoras, que, mesmo diante dessa cruel realidade, tensionam a colonialidade do ser, uma vez que reconhecem na cor de suas peles — como é o caso das professoras Camila e Laura e do professor Fábio — a força e a necessidade de fazerem ecoar as existências de povos submetidos à discriminação racial. Elas e ele são modelos e agentes da crítica colonial, porque, imbuídos(a) de conhecimento teórico e ações práticas, inspiram a reescritura da história, mudam as verdades herdadas, recondicionam os conhecimentos eurocêntricos. A professora Camila conta:

> Nesta semana mesmo, eu estava trabalhando *Jeremias Pele* com a minha turma de sexto ano e um aluno disse que esse assunto era muito complexo, que era melhor não falar disso, que o Brasil não era tão racista assim, ele me

[4] "La colonialidad del ser aparece en proyectos históricos e ideas de civilización, que incluyen como parte intrínseca de los mismos gestas coloniales de diversos tipos, inspiradas o legitimadas por la idea de raza y por el escepticismo misantrópico que la funda. La colonialidad del ser está, pues, relacionada con la producción de la línea de color en sus diferentes expresiones y dimensiones. Se hace concreta en la producción de sujetos liminales, los cuales marcan el límite mismo del ser, esto es, el punto en el cual el ser distorsiona el sentido y la evidencia, al punto de y para producir un mundo donde la producción de sentido establecido sobrepase la justicia. La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos" (Maldonado-Torres, 2007, p. 151).

> perguntou sério, real, genuinamente, "professora, quando é que de pessoas brancas nasceu a primeira pessoa negra?" ele desconhecia que o berço da humanidade era a África, desconhecia de verdade, aquele desconhecimento, aquela ignorância que só uma criança pode professar com tamanha ingenuidade, sabe? E aí de eu ser uma mulher negra falando disso, muitas vezes pode parecer que é só essa a motivação individual, o fato de eu ser uma mulher negra e de eu querer acabar com o racismo, o que já seria justo, porque afinal de contas eu quero parar de sofrer, então seria justo se fosse essa a minha única motivação. Mas, mais ainda, eu acho que é porque os alunos e as alunas têm direito a saber aquilo que muitas vezes ninguém conta. Eu acho que é um direito saber quem são as pessoas que construíram esse país. Eu acho que é um direito saber quem são os autores e as autoras que se parecem com os nossos avôs e com nossas avós, as nossas mães, os nossos pais, que contam histórias magníficas (Camila, 2021).

A professora Joana e o professor Igor abordam, ainda, uma questão interessante, a do colorismo no Brasil. A miscigenação é uma característica inerente ao processo colonizatório. As composições identitárias, inclusive, são temas de intervenções artísticas e de profundas discussões no campo da sociologia. A própria nomenclatura "parda" é frequentemente problematizada, no entanto, ainda com Frantz Fanon em vista, é interessante recuperar o que Maldonado-Torres elabora quando denuncia que as relações raciais são marcadas por uma espécie de nivelamento da humanidade, mensurada por quão branco um ser é.

> Uma característica deste tipo de classificação social é que a relação entre os sujeitos não é horizontal, mas vertical. Ou seja, algumas identidades denotam superioridade em relação a outras. E este grau de superioridade é justificado em relação aos graus de humanidade atribuídos às identidades em questão. De modo geral, quanto mais leve a pele, mais perto se aproxima de representar o ideal de uma humanidade completa. Na opinião dos conquistadores, serviu para criar novos mapas do mundo; a geografia continuou a produzir esta visão das coisas. O mundo inteiro foi visto à luz desta lógica. Este é o início da "colonialidade global" (Maldonado-Torres, 2019, p. 132, tradução do autor).[5]

[5] "Un rasgo característico de este tipo de clasificación social consiste en que la relación entre sujetos no es horizontal sino vertical. Esto es, algunas identidades denotan superioridad sobre otras. Y tal grado de superioridad se justifica en relación

Quando uma aluna, diante dos olhos do professor, é lida como não branca, mas não se reconhece como tal, ou quando a professora sente que a sua cor de pele é um impeditivo para a sua atuação profissional, estamos diante de testemunhos da colonialidade, exemplificada em relatos cujas dimensões envolvem a associação da raça à alguma inferioridade.

• **Espaço social**
O fato de eu ser professora da rede estadual, da rede pública, mas especificamente da rede estadual, porque é uma rede cujos olhares são bem depreciativos na nossa sociedade, porque o olhar que se lança pra educação básica da esfera federal é um o olhar que se lança pra educação básica da rede estadual, da rede municipal é outro (Taís, 2021).

Eu sou cria da escola pública. De certa forma, isso também ajudou (Sara, 2021).

Então essas coisas… ter trabalhado, ter sido leitora disso e eu sou nordestina, eu sou paraibana, migrei pro Rio de Janeiro e todo mundo me via como uma coisa que eu nunca fui. Por exemplo, as pessoas "nossa, eu gosto tanto do seu povo…" no caso, o meu povo é quem mesmo? (Vitória, 2021).

Eu pude tocar melhor olhando pra trás e vendo a minha primeira graduação na XXX, esse trânsito que eu faço de sair de Irajá e ir pra Escola de Comunicação da XXX, superelitizada e ter ouvido coisas lá como "você não tem como pesquisar comigo porque você mora muito longe, Irajá é muito longe…" eu ouvi isso de um professor, responde desse jeito, de professores menosprezando, diminuindo ou não entendendo atrasos pequenos, porque eu saía muito cedo de casa, mas eu saía de longe, então eu não chegava, então… depois de alguns anos, olhando em retrospectiva, eu percebi que eu recebi durante 4 anos na XXX (nome da universidade) mensagens de que aquele espaço não era pra mim, era essa a mensagem que eu recebia, a ponto de eu desistir do jornalismo, então, hoje, por exemplo, eu não sei se eu desisti do jornalismo porque eu realmente não queria mais ou se me fizeram não

---

con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa.18 Según el punto de vista de los conquistadores, sirvió para crear nuevos mapas del mundo; la geografía continuó produciendo esta visión de las cosas. El mundo entero fue visto a la luz de esta lógica. Este es el comienzo de la 'colonialidad global'". (Maldonado-Torres, 2019, p. 132).

> querer, porque me fizeram acreditar que aquele espaço não era pra mim (Joana, 2021).

As falas mostram, sobretudo, a forma como a geografia é refletida nas/pelas características de classes sociais dominantes e subalternas. Quando conversava com meu orientador, professor José Pedro Amorim, na Universidade do Porto, anotei uma de suas frases, que basicamente me alertavam para uma questão importante para os meus estudos. No meu caderno, há uma anotação resumida, um tópico que sinalizei com um asterisco para não esquecer, que dizia algo mais ou menos assim: mesmo os locais mais ricos possuem as suas periferias, em referência, particular, a Portugal — uma periferia da Europa. A conversa era sobre a inerência da desigualdade social e o capitalismo, produtor de riqueza e de pobreza ao longo do mundo. E a relembro aqui porque os trechos reproduzidos acima mostram a forma como o espaço e o poder, em termos sociológicos, condicionam a presença no mundo, se privilegiada, se desprivilegiada.

Nesse vasculhar de memória, ainda apareceram a mim os versos do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto, escritos em 1966 e publicados no livro de mesmo título do poema:

> A EDUCAÇÃO PELA PEDRA
> Uma educação pela pedra: por lições;
> para aprender da pedra, frequentá-la;
> captar sua voz inenfática, impessoal
> (pela de dicção ela começa as aulas).
> A lição de moral, sua resistência fria
> ao que flui e a fluir, a ser maleada;
> a de poética, sua carnadura concreta;
> a de economia, seu adensar-se compacta:
> lições da pedra (de fora para dentro,
> cartilha muda), para quem soletrá-la.
> *
> Outra educação pela pedra: no Sertão
> (de dentro para fora, e pré-didática).
> No Sertão a pedra não sabe lecionar,
> e se lecionasse, não ensinaria nada;

lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma. (Neto, 1994, p. 338).

Para além das análises ligadas à técnica da escrita ou mesmo às referências à modernidade literária que se colocam no momento de produção, é possível ver como a pedra, um elemento inanimado, seco, duro, frio, que, *a priori*, não é dotado de nenhuma excepcionalidade, é desenvolvida pelo eu lírico de forma a conduzir uma reflexão que ultrapassa a concretude do objeto, levando à representação da ausência, da inabilidade, da não matéria. A potência do objeto enquanto metáfora advém, sobretudo, da precisão com a qual a palavra pedra se conjuga às palavras que seguem ("Sertão", "lecionar", "impessoal", "inenfática", etc.), contextualizando-a e circunscrevendo-a em um local, a uma realidade social, para, dessa forma, assumir um tom de denúncia.

A publicação do livro e do poema dá-se no período em que se instaura a ditadura militar brasileira, um momento incontornável para entender não apenas a seleção vocabular cabralina, mas, particularmente, para pensar uma educação que passa pelo autoritarismo do Estado. Uma educação pela pedra, por lições sobre a pedra, por uma moral de resistência, é, pois, dentro do que quero mostrar, uma associação implícita (explícita?) entre a origem social e a construção de um comportamento moral. É clara a referência ao Sertão — e a todas as entradas que essa região geográfica suscita — como um pedagogo, algo ou alguém cuja função é a de ensinar àqueles(as) que o frequentam, pela vivência, pelos modos de agir, pelas formas de se relacionar com o meio, com o outro, com a dureza, com o silêncio, com a condição de não seres, de pedras em meio às pedras.

Ao pensar nesse tema cujas colocações direcionam para espaço e sociedade, as discussões sobre geografia crítica, lideradas por Milton Santos — autor negro, baiano, que, com seus estudos, deu atenção às questões do Sul Global, inscrevendo-se no rol de autores e autoras cujas perspectivas se alinham às decoloniais —, mostram

que "o espaço é um fato social, uma realidade objetiva. Como um resultado histórico, ele se impõe aos indivíduos. Estes podem ter dele diferentes percepções e isso é próprio das relações entre sujeito e objeto" (Santos, 2008, p. 161). Assim, quando os(as) professores(as) sublinham a origem social como comunicante, indicam que os espaços de que falam são lidos, dentro de uma perspectiva objetiva, como desprivilegiados, afastados dos centros de poder, do econômico, em particular. Ainda que as suas narrativas apresentem aspirações diferentes, carregadas de subjetividades, memórias e afins, a identificação de suas origens carrega, de modo geral, a percepção de que a enunciação é um distintivo social caro à luta decolonial, uma vez que, oprimidos, precisam, de certo modo, atuar na transformação, por meio da reflexão e por meio do ensino.

Problematiza-se, com isso, o capitalismo, a concentração de renda e, mais, a colonialidade do poder — conceito explorado por Aníbal Quijano —, que ajuda a entender a preponderância dessas motivações expressas pelos(as) entrevistados(as). A colonialidade é totalmente ligada ao poder capitalista, apoiada por uma organização de sociedade em critérios racistas, orientados (e uso essa palavra propositalmente aqui) "segundo três linhas diferentes, embora articuladas numa estrutura global comum pela colonialidade do poder: trabalho, raça, gênero" (Quijano, 2010, p. 113).

> • **Gênero e sexualidade**
> O fato de eu ser uma mulher negra, de ter sido uma criança negra, de ter sido uma adolescente negra, de ser uma professora negra (Camila, 2021).
>
> Sou eu mesmo, como homem negro, como homem gay (Fábio, 2021).

O fato de ser gay e o fato de ser mulher negra, revelados nas entrevistas, convocam a urgência de questionar a colonização — e a colonialidade — no aspecto de gênero e sexualidade. Para isso, recorro à Maria Lugones, filósofa argentina, lésbica, mulher negra, radicada nos Estados Unidos da América, que escreveu, em resposta à teoria de Quijano, "Colonialismo e gênero: rumo a um

feminismo decolonial[6]" (tradução do autor), datado de 2008. No artigo, ela aborda a colonialidade do gênero, enriquecendo o conceito de colonialidade do poder, em uma leitura que analisa também a raça, de modo a interseccionar a discussão proposta anteriormente pelo autor. A sua proposição explica que

> também faz parte de sua história que, no Ocidente, apenas as mulheres burguesas brancas foram contadas como mulheres. As fêmeas excluídas por e nessa descrição não eram apenas suas subordinadas, mas também eram vistas e tratadas como animais, num sentido mais profundo que o da identificação das mulheres brancas com a natureza, com as crianças e com os pequenos animais. As fêmeas não brancas eram consideradas animais no sentido mais profundo de serem seres "sem gênero", sexualmente marcados como fêmeas, mas sem as características de feminilidade. As fêmeas racializadas como seres inferiores passaram de ser concebidas como animais para serem concebidas como similitudes da mulher em tantas versões de "mulher" quanto necessário para os processos do capitalismo eurocêntrico global. Assim, o estupro heterossexual de mulheres indianas ou escravas africanas coexistiu com o concubinato, bem como a imposição de entendimentos heterossexuais das relações de gênero entre os colonizados — quando se adequava e favorecia o capitalismo global eurocêntrico e a dominação heterossexual sobre as mulheres brancas (Lugones, 2008, p. 94, tradução do autor)[7].

---

[6] "Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial" (Lugones, 2008).

[7] "También es parte de su historia, que en el Occidente, sólo las mujeres burguesas blancas han sido contadas como mujeres. Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres «sin género», marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. Las hembras racializadas como seres inferiores pasaron de ser concebidas como animales a ser concebidas como símiles de mujer en tantas versiones de «mujer» como fueron necesarias para los procesos del capitalismo eurocentrado global. Por tanto, la violación heterosexual de mujeres indias o de esclavas africanas coexistió con el concubinato como, así también, con la imposición del entendimiento heterosexual de las relaciones de género entre los colonizados –cuando convino y favoreció al capitalismo eurocentrado global y a la dominación heterosexual sobre las mujeres blancas" (Lugones, 2008, p. 94).

A imposição do binarismo modelar na América do Sul foi resultado de um processo histórico marcado pelo poder colonial e pela hegemonia eurocêntrica. As estruturas coloniais impuseram padrões homogeneizantes que marginalizaram aqueles que divergiam desses modelos, excluindo-os do poder. Esse sistema de opressão subordinou grupos sociais, incluindo mulheres não brancas, tratando-as como animais e negando-lhes a plena humanidade.

Conforme aponta Lugones (2008), no contexto ocidental, apenas as mulheres burguesas brancas foram reconhecidas como mulheres, enquanto as mulheres não brancas foram racializadas como seres inferiores, desprovidas de características de feminilidade. Elas foram tratadas como animais, negando-lhes sua identidade de gênero e relegando-as a uma posição de subalternidade. Essa opressão sexual e racial coexistiu com práticas como o concubinato e a imposição de relações de gênero heterossexuais nos colonizados, quando isso servia aos interesses do capitalismo global eurocêntrico e da dominação heterossexual sobre as mulheres brancas.

Diante desse contexto, a professora Camila e o professor Fábio, ao se reconhecerem como sujeitos marginalizados, engajam-se na perspectiva decolonial como forma de insubordinação ao sistema do mundo moderno. Eles potencializam seus discursos para expressar suas individualidades e estabelecem diálogos com outras vozes no exercício da docência. É importante ressaltar que, em seus estudos, a professora Camila, integrante do grupo Modernidade/ Colonialidade, destaca a existência de outras posições de gênero nas Américas que não foram hierarquizadas, desafiando assim a imposição do binarismo e destacando a importância de reconhecer a diversidade de identidades de gênero.

Portanto, a imposição do binarismo modelar na América do Sul foi uma construção social promovida pelo poder colonial, que marginalizou e subalternizou aqueles que não se encaixavam nesse padrão. No entanto, a resistência e a insubordinação de professores como Camila e Fábio, aliadas às reflexões de teóricos como

Lugones, abrem caminho para a descolonização de concepções de gênero e a valorização de outras formas de identidade e expressão, fortalecendo assim a perspectiva decolonial no âmbito educacional.

- **Formação política**

  Usando um termo do marxismo… por eu não ser um burguês, nem um herdeiro ou descendente de uma burguesia, ou qualquer coisa desse tipo, eu realmente não tenho acesso a privilégios, na minha perspectiva. Estava outro dia inclusive conversando com um amigo e ele falou "não, mas você é um cara privilegiado…" falei "cara, que privilégio que eu tenho?" ah, não, mas poxa… acesso à educação, acesso à moradia, acesso à comida, acesso a emprego, nada disso é um privilégio, cara, isso aí deveria ser o básico. A gente não podia estar tratando isso como privilégio (João, 2021).

  Primeiro, a minha formação política. Eu fui costureira, costureira de fábrica, operária, comecei a trabalhar com nove anos de idade, criança. Isso que hoje a gente chama de trabalho infantil, eu vivi isso (Vitória, 2021).

No momento em que falei sobre o pensamento decolonial, chamei atenção para a forma como a modernidade e a colonialidade estão relacionadas com a ascensão do capitalismo — e o acúmulo de riqueza do Norte Global — em função da manutenção da pobreza no Sul. A rotulagem dos vencedores e dos perdedores decorre, sobretudo, da concentração de pecúlio e bem-estar social provocado por espaços hegemônicos de poder. O capitalismo, em sua base, foi (e é!) colonial, uma vez que sua expansão decorre da expansão da colonização, do genocídio de povos originários, do desmatamento de áreas florestais, que dizimam também a fauna, da imposição religiosa, entre outras mais destruições provocadas pelas lógicas civilizatórias orientadas pela modernidade.

Diante disso, quando o professor João declara ter uma inspiração marxista, e a professora Vitória traz a sua memória de operária — durante a infância —, ambos acusam a opressão sistêmica da máquina colonial e capitalista porque criticam os privilégios, porque reconhecem as desigualdades sociais do país. Ao sinalizarem determinados pontos em relação às condições de

trabalho, em particular no Brasil de hoje, no qual a alta do desemprego e a inflação deflagram os hiatos entre as classes sociais, ele e ela reforçam os postos de oprimido e oprimida, de pessoas que se inscrevem em um grupo que, historicamente, precisou, por meio de sindicatos, por exemplo, fazer frente às imposições dos centros de poder, por meio de lutas fundamentais, erigidas pelo povo, que deram início à redação de códigos constitucionais, como o vigente, que, apesar das críticas, garantem — na teoria, pelo menos — acesso a bens básicos de sobrevivência, como cita João, e criminaliza o trabalho infantil.

Considerações finais

Neste momento, é crucial ressaltar o papel fundamental do ensino no contexto da epistemologia decolonial. Por meio da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os professores e professoras, foram obtidos conhecimentos valiosos sobre suas motivações e perspectivas em relação à decolonialidade, em um fluxo contínuo de ampliação e compreensão da dimensão teórica e prática da abordagem em questão.

Embora o foco principal tenha sido nas percepções dos(as) docentes, é importante salientar que suas reflexões e seu compromisso com a prática decolonial têm o potencial de impactar significativamente o ambiente educacional. Ao adotar uma postura crítica em relação às estruturas coloniais e ao valorizar a diversidade cultural, os(as) educadores podem criar um espaço de aprendizado que promova a inclusão, a justiça social e a emancipação dos(as) estudantes.

A relevância do ensino no âmbito da epistemologia decolonial reside na capacidade de desafiar narrativas hegemônicas, questionar conhecimentos eurocêntricos e reconhecer as vozes historicamente marginalizadas. Isso implica repensar os currículos escolares, promover a representatividade das diferentes experiências e lutas sociais, e abrir espaço para a reflexão crítica sobre as relações de poder e as injustiças presentes na sociedade.

Ao ampliar o diálogo entre teoria e prática, os professores e as professoras engajados na construção decolonial criam, de modo autoral e contextualizado, conhecimentos enriquecedores e relevantes. Isso envolve a utilização de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural, o incentivo à participação ativa dos estudantes por meio de discussões e projetos colaborativos, e a promoção de uma pedagogia que respeite e valorize as múltiplas formas de conhecimento.

Por fim, a importância do ensino no contexto da epistemologia decolonial transcende o ambiente escolar e tem implicações profundas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao desafiar as estruturas coloniais presentes no conhecimento e na educação, estamos abrindo caminho para um mundo novo, onde todas as vozes são ouvidas, as identidades são respeitadas e as diferenças são valorizadas. A transformação começa na sala de aula, e os professores e professoras têm o poder de ser agentes de mudança na busca por uma realidade mais inclusiva e emancipadora para todos.

Referências

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology.* London, 3 (2), p. 77-101, 2006.

COSTA, B. R. L. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social.* [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649. Acesso em: 14 jul. 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, S. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.* 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: relatos de racismo cotidiano***.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa,* Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: https://www.revistatabularasa .org/numero-9/05lugones.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.
MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.
MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar. 2007. p. 127-167.
QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do sul.* Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.
QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
NETO, João Cabral de. *A Educação pela Pedra. In:* _____. Agrestes. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 338.
RUSSELL, Eduardo. *O ensino de língua e literaturas em perspectivas decoloniais? : o que dizem os professores e as professoras. 2023.* Tese (Doutorado em Educação) — Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova:* da crítica da Geografia a uma geografia crítica. 6. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos).

Capítulo 3

O entrelaçamento entre didática e inovação nas práticas docentes dos anos finais do ensino fundamental

Simone Henriques Gonçalves Lima[1]

Introdução

Este capítulo deriva dos resultados de minha pesquisa de mestrado defendida pela PUC-Rio, em 2020, *Trajetórias docentes e desenvolvimento da profissionalidade: a busca pelos marcos provocadores de mudanças*, que teve a intenção de compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade de um grupo de professores em exercício nos anos finais do ensino fundamental da educação básica, referenciados por seus pares profissionais. O objetivo foi identificar nas trajetórias destes professores marcos que tivessem provocado mudanças em suas práticas pedagógicas, na perspectiva do desenvolvimento de uma autonomia e de uma posição de reconhecimento profissional.

Através da técnica Bola de Neve, *Snowball* (Vinuto, 2014), esses docentes foram reconhecidos e indicados por seus pares profissionais pela forma de se colocar e exercer a profissão, pautados por descritores em relação à profissionalidade docente, baseados em Roldão (2005), e as formas de afirmação da profissão, Nóvoa (2017).

---

[1] Doutoranda em Educação, PUC-Rio. Professor dos anos iniciais na rede federal do Rio de Janeiro. Texto oriundo da pesquisa de Mestrado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 028/20121, com apoio Capes/CNPQ /Faperj.

O exercício da profissão docente apresenta uma diversidade de abordagens e estilos. Por isso, explorar quais são os jeitos de ser professor e as formas de se exercer a profissão, permite-nos compreender suas particularidades, suas nuances e as interferências sofridas. Assim, entende-se que, ao fazer o relato das práticas, além de ser um exercício de rememoração e compartilhamento, o professor pode usufruir da ferramenta da reflexão sobre o que faz, fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa coletou o relato de 16 professores, do segundo segmento do ensino fundamental, professores especialistas, de diferentes áreas do conhecimento, de variadas instituições e das quatro redes de ensino da cidade do Rio de Janeiro (privada, federal, estadual e municipal). Esses professores encontravam-se em uma fase intermediária da carreira, possuindo mais de 7 anos de exercício docente.

Os relatos foram colhidos através de entrevista semiestruturada, organizada em eixos temáticos, proporcionando aos professores um reexame de suas trajetórias docentes até aquele momento. Desde a escolha da profissão, passando pela formação, pelas práticas desenvolvidas por ele e pela autopercepção profissional, dessa forma, este grupo de professores torna-se uma pequena amostra representativa da diversidade docente.

Nessas trajetórias foram buscados marcos provocadores de mudanças, que aqui são entendidos como alguma situação, ou fato vivenciado, pelo docente que tenha assinalado um limite, um ponto de modificação na sua forma de agir e refletir sobre a sua prática, perceber e interagir com o outro (alunos, pares ou gestores), contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Os marcos foram apontados como situações tanto positivas como negativas, assim qualificados pelos próprios entrevistados, mas que marcaram alguma modificação em suas concepções profissionais e/ou jeito de agir.

Para construir este capítulo, a metodologia foi uma revisita aos relatos desses professores no que concerne às suas práticas e ao enfrentamento de dificuldades de diferentes origens, vivenciadas

por eles no exercício da profissão. O objetivo para este texto foi identificar, nos relatos dos docentes entrevistados, trechos que fornecessem elementos que pautassem as discussões sobre o entrelaçamento entre a prática dos professores, as dimensões didáticas e a incorporação de formas de inovação.

A prática docente, a didática e a inovação são elementos distintos, mas interdependentes. A prática docente refere-se ao conjunto de ações realizadas pelos professores no cotidiano da sala de aula. A didática é o campo teórico-metodológico que orienta as práticas, oferecendo instrumentos para planejar, executar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. A inovação é entendida como um processo de transformação intencional das práticas, buscando a ressignificação do processo. Dentre esses três elementos (prática, didática e inovação), a didática se apresenta como eixo articulador, pois intermedeia as relações entre teoria, prática e transformação.

Didática, um mosaico de práticas

Dos três elementos a serem abordados, a didática apresenta-se como o mais abrangente, pois é o campo do conhecimento que diz respeito a todo o processo de ensino e aprendizagem, processo que é a especificidade da prática docente. A didática *caracterizou-se por produzir conhecimento contextualizado em diferentes momentos históricos, interagindo com a problemática social e educativa que os caracterizava* (Candau, 2020). Por esse motivo, foi concebida sob diferentes perspectivas conforme o contexto histórico temporal. Criticada, negada, reafirmada, reinventada, ao longo do tempo foi evidenciando sua multidimensionalidade, como pode ser percebido nos comentários dos professores entrevistados.

> *Eu gosto de trabalhar muito com a coletividade, com o entrosamento e com as dinâmicas, para que ele possa se desenvolver e perceber a nova visão do espaço geográfico, (fazer) com que ele se sinta inserido no processo de mudança. Ele precisa*

se sentir pertencido naquele local. A valorização cultural, a nova visão social, como ele se coloca diante do problema do outro (CULTURAL/RELACIONAL).

Eu preparo o que vou fazer com um plano de aula teórico (para sala de aula) ou prático (para laboratório), todos os alunos participam de todas as atividades, se envolvem e descobrem o método investigativo de um pesquisador. O que torna o trabalho gratificante (TÉCNICO).

Quando a gente abre para o diálogo, para a construção e o resultado dá errado, a solução também é conjunta. Eu falo assim: "Então, galera, deu errado, o que houve?" E aí acho que é mais fácil encontrar outro caminho (RELACIONAL).

(Há) *uma preocupação muito grande com uma educação antirracista, então a gente* (as duas professoras*) prioriza autores e autoras negras, a gente prioriza textos que abordem a questão racial de forma positiva, não apenas o debate sobre o racismo (…) mas também a presença do negro na construção da história do Brasil, a presença do negro na nossa cultura, as histórias, fábulas, lendas, mitos africanos e indígenas (DECOLONIAL/CULTURAL).*

Acho que uma sala de aula é um ambiente próprio de relações. Ali tem 20, 20, 40 pessoas diferentes, cada uma com uma história diferente e você, como professor, tem que estar aberto a ouvir essas histórias e a refletir sobre cada uma delas e saber que cada uma delas vai te apresentar uma dificuldade diferente (HUMANA/RELACIONAL).

A didática oferece uma base teórico-reflexiva sobre a qual se constroem as práticas docentes e as possíveis inovações pedagógicas. Sem ela, corre-se o risco de perder a coerência e o objetivo da aprendizagem. É um constante movimento que parte da ação para a reflexão, retornando para a ação. Ao alternar o seu planejamento com aulas teóricas e práticas, enfatizando a investigação, e quando incentivou a construção coletiva do currículo e o enfrentamento conjunto das dificuldades, o professor tornou os alunos ativos, tentou atender diferentes formas de aprendizagem, valorizou as relações e o respeito às diferenças. Ao analisar criticamente o currículo e os materiais didáticos, o professor incorporou outras perspectivas de abordagens do conhecimento para além da dominante e tornou a aprendizagem mais inclusiva, do mesmo modo que valorizou outras culturas.

Quando considerou as limitações individuais ou situações específicas do grupo de alunos, tentou minimizar o impacto e os obstáculos dessas questões sobre o aprendizado.

Em resumo, nas práticas desse grupo docente, foram evidenciadas abordagens reflexivas, indicando um compromisso com a construção de sentidos a partir da realidade dos estudantes. Apresentaram ênfase em diferentes dimensões, cultural, humana e relacional da didática que foram se combinando conforme as necessidades de cada circunstância, ampliando seu enfoque e, assim, abandonando a universalidade de uma lógica técnica e instrumental tão utilizada para adjetivar a profissão em um mundo que enfatiza cada vez mais a performance e a inovação.

Inovação: mudança e ruptura

Segundo o dicionário Aurélio on-line, inovação significa *novidade; aquilo que é novo; o que apareceu recentemente. Ação ou efeito de inovar. Qualquer modificação ou alteração de fato ou de direito (…).* A inovação, nos dias atuais, está reduzida ao uso de tecnologias, de aplicativos ou de redes de comunicação e socialização. Essa visão, influenciada por discursos mercadológicos, provoca um esvaziamento do potencial do conceito, associando-o às ideias de consumo ou de performance.

No contexto da educação, falar de inovação é falar de um conceito difícil de ser objetivado de forma consensual, pois "*detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo"* (Tavares, 2019, p. 1). Por isso, o que é inovador para um indivíduo ou grupo pode não ser interpretado da mesma forma por outros, pois existem as especificidades dos diferentes espaços, tempos e experiências individuais. Inovação ou mudança? A mudança refere-se a uma modificação ou uma troca, assim, o que não pode ser desconsiderado é que uma mudança não necessariamente é positiva e nem sempre vai gerar uma inovação. Por isso, ela não

deve ser aceita sem uma análise crítica em relação ao seu contexto de inserção, como uma solução, uma resposta pronta e única a problemas com diferentes graus de complexidade.

Para Canário (1987), a concepção de inovação como um processo permanente deve contrapor-se à ideia de mudanças que são instituídas, muitas vezes, impostas de cima para baixo, normalmente criam um novo imobilismo ou correm o risco da descontextualização, quando vêm de fora.

Na visão de Pischetola *et al.* (2019, p. 54) sobre inovação, "*não há uma alteração definitiva, um ponto final nas possibilidades de mudança. Pelo contrário, há a criação constante de técnica e cultura que, por sua vez, compõem o meio sociocultural dos indivíduos e influenciam em seu processo de criação de si*". A inovação não é um evento isolado, ela se forma na relação entre técnica e valores, impactando as oportunidades, as identidades individuais e coletivas.

Tavares (2019), revisando e analisando pesquisas educacionais de 1974 a 2017, resumiu em quatro grupos as concepções de inovação encontradas na área: como um elemento positivo a priori, caracterizando-se como um processo sempre desejável e benéfico. Também é entendida como sinônimo de mudança e reforma educacional, como modificação de propostas curriculares e como alteração de práticas costumeiras em determinados contextos.

Assim, é possível perceber que a complexidade do termo inovação pode estar pautada tanto numa perspectiva macro, quando se refere às mudanças no sistema educacional e no currículo, como também sobre uma perspectiva micro, referindo-se às transformações em métodos de ensino, nos diferentes níveis de práticas pedagógicas, nos materiais utilizados, nas interações entre os participantes do processo educativo e na estrutura do espaço de aprendizagem. Assim, nessa perspectiva, a inovação está diretamente relacionada à didática; se acontece nas relações, está vinculada à dimensão relacional. Quando ela ocorre ligada ao planejamento da própria aula, seria a dimensão instrumental da didática. Conforme exemplificado em alguns dos relatos.

Eu planejo as minhas atividades antes, fazendo valer o interesse do meu aluno. Porque a geografia, ela é muito dinâmica, então, eu aproveito esse dinamismo e levo para o laboratório de informática. Eu tento fazer com que eles aprendam com a nova tecnologia, buscando inovações: que eles reproduzam uma cartografia, que eles pesquisem mais, que eles se interessem realmente no que eles estão aprendendo: uma visão do mundo real.

O meio utilizado para esse comprometimento dos alunos é a rede social Facebook. Eu criei uma conta nessa rede para utilizar somente para trabalhos escolares, onde eles postam suas pesquisas, atividades, tiram dúvidas, enfim, é nosso meio de comunicação 24 horas. É muito trabalhoso, mas o resultado é muito satisfatório.

Quando o resultado não é muito satisfatório, eu promovo a ele uma atividade diversificada, tentando resgatar o que ele não conseguiu aprender, para que ele possa melhorar as condições de interpretação, de análise crítica, de coerência nas leituras, nas questões que foram abordadas no nosso dia a dia.

Eu vou muito na base do combinado, muito na base da proposta "oh, pessoal, tem essa proposta de trabalho: ou a gente faz um experimento, ou vocês vão fazer um teatro, ou vocês vão fazer uma lista de exercício. O que vocês querem?

Muitas vezes, dá certo com uma turma, não dá certo com outra. Isso não inviabiliza o trabalho de maneira alguma. Eu acho que é normal uma atividade ter um mau resultado vez ou outra. Porque o trabalho pedagógico, ele é também um trabalho criativo, um trabalho de invenção, de criar coisas a partir da turma que você tem.

Eu planejo as minhas aulas para que, na hora, a aula aconteça sem que eu dê a aula. Eu chamo de "arte de dar aula sem dar aula" … Porque assim, virou moda, são coisas muito antigas, que os caras faziam isso nas primeiras faculdades de medicina, que são estratégias de aprendizagem em que o aluno está no centro e não o professor. Isso é coisa de "1800 e lá vai fumaça", já tinha gente dessa maneira. É que ultimamente tem virado moda, eles chamam de metodologias ativas, mas isso é lá de antigamente.

Como visto nos relatos dos professores pesquisados, no exercício da profissão, os docentes com frequência buscam formas de engajar os alunos e facilitar as aprendizagens, seja adaptando atividades, seja trazendo elementos da realidade dos alunos para a prática da sala de aula. Seriam mudanças ou inovações? Para Pischetola *et al.* (2019), *"inovação pedagógica não se restringe a novas metodologias nem ao uso de tecnologias. O termo precisa abarcar a relação*

entre os sujeitos envolvidos no processo educativo." Assim, inovar não é apenas mudar o formato da aula, mas aprimorar as relações, modificando sua dinâmica com o conhecimento dentro da escola.

Inovar e mudar não são processos simples, apresentam diferentes formatos e possuem etapas para sua efetivação (Oliveira e Courela, 2013). Vindos do macro para o micro, ou até mesmo em um movimento contrário, eles devem extrapolar os discursos para provocar mudanças de paradigmas que sejam realmente significativas.

Prática docente, o campo das "inovações"

Referir-se à prática docente é falar do exercer da profissão, da utilização dos conhecimentos do campo da didática no cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar, como a didática se revela de forma ativa. A prática docente é dinâmica e, por isso, mutável e também adaptável, mas também está condicionada por variados fatores, como as políticas educacionais, os recursos disponíveis, as condições de trabalho e as demandas institucionais.

A prática docente diz respeito a todas as ações ligadas ao processo de ensino e aprendizagem que os professores realizam antes, durante e depois do seu dia a dia: o planejamento, a gestão da sala de aula, a interação com os alunos, as estratégias de ensino, as metodologias, a avaliação do aprendizado, a mobilização de saberes/conhecimentos e a reflexão sobre a própria prática, em um ciclo.

Apesar de o professor conseguir fazer algumas escolhas pedagógicas, essa autonomia é relativa, pois faz parte de um sistema que, muitas vezes, impõe diretrizes, avaliações e metas que nem sempre dialogam com as necessidades cotidianas de uma turma. Assim, refletir sobre a prática docente exige reconhecer não apenas sua dimensão técnica ou afetiva, mas também seus determinantes políticos e sociais. Não se pode ignorar que o universo macro influencia o micro, as práticas docentes.

Quaisquer que sejam as práticas pedagógicas, elas são instrumentos tanto para reproduzir um padrão de educação

quanto para provocar modificações. Mesmo cada prática sendo influenciada por variados fatores objetivos e subjetivos, como teorias educacionais, modismos pedagógicos, experiências pessoais, contextos intra e extraescolar e as necessidades que os alunos apresentam, é tão variada, mas não dispersa, pois possui um objetivo: a aprendizagem.

Os relatos a seguir exemplificam um pouco da diversidade de práticas, abordagens e estilos docentes.

> *Minha prática de aula envolve uso de slides, pois trabalho textos associados a imagens — em especial, obras de arte. Utilizo vídeos e memes também (Professora de Português da rede federal).*

> *Algumas questões eu já dou o gabarito pra que ele faça uma reflexão: "Por que foi aquele gabarito?" Então, eu o levo (o aluno) a fazer uma nova leitura e uma nova identificação… eu já dando o gabarito, eu quero saber quais foram as intenções daquela pergunta para aquele gabarito. Eu estou sentindo, assim, um bom resultado (Professora de Geografia da rede privada).*

> *Eu uso muito o sistema de premiação com eles, que funciona muito bem, desenvolve muito bem. É interesse deles, porque eles veem os outros serem premiados, aí querem também. Então, isso faz com que eles se esforcem mais, se dediquem mais. Muitos até melhoram de comportamento por conta disso (Professora de Inglês da rede municipal).*

> *Eu sou um professor muito reflexivo, mas eu me preocupo mais com o desempenho do aluno com as limitações individuais, com os alunos de inclusão, com as questões familiares ambientais, que interferem na sala de aula. Para isso, eu busco… eu tenho uma atividade mental que se dedica ali a sala de aula (Professor de Português e Inglês, com atuação somente na rede privada).*

> *Às vezes eu uso o livro didático, mas bem pouco. Normalmente eu uso materiais que eu e a outra professora da série produzimos… o trabalho pedagógico, ele é também um trabalho criativo, um trabalho de invenção, de criar coisas a partir da turma que você tem (Professora de Português da rede federal).*

Como visto, os relatos desse grupo referenciado de professores expõem as diferentes estratégias que eles desenvolveram e utilizaram para realizar adaptações às realidades dos alunos, com ênfase na motivação, no engajamento dos alunos, na adaptação de

atividades, sempre visando a melhor compreensão e o aprendizado do aluno. A maneira de se exercer a profissão é a combinação de elementos relacionados aos conhecimentos específicos da docência com os elementos subjetivos, que dizem respeito à cultura e às crenças individuais, as quais são evidenciadas nas diversas formas de preparação, organização do trabalho, do fazer pedagógico dentro de cada contexto e do enfrentamento de dificuldades.

Conforme evidenciado por Mesquita (2020) em pesquisa que reuniu a opinião de jovens, professores e gestores para buscar elementos que contribuíssem para o processo de aprendizagem: "*o professor que 'sabe ensinar' tem o poder de motivá-los para aprender e de dar sentidos à própria escola através de uma prática pedagógica diversificada e relacional*," evidenciando o produto do trabalho docente.

Assim, mais do que a diversidade em si, o que se impõe como necessário é a reflexão sobre o porquê e para quem se ensina, com base nos conhecimentos e saberes das diferentes dimensões didáticas, para impulsionar mudanças que se expõem na própria prática docente. Desse modo, as práticas docentes vão se modificando, mas não apenas para responder aos desafios cotidianos, elas buscam a garantia de um melhor processo de ensino e aprendizagem em cada contexto e contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos. Este movimento é um processo de aprendizado contínuo do professor, agregando experiências e produzindo conhecimentos, ou seja, ampliando seu repertório profissional e contribuindo para seu processo de desenvolvimento profissional.

Concluindo…

Portanto, na tentativa de explorar os três campos separadamente, na verdade, mostra-se como eles se entrelaçam, retroalimentam-se e são interdependentes. Contudo, essa articulação não ocorre de maneira linear: ela demanda formação crítica, tempo de planejamento, condições materiais adequadas e abertura institucional para mudanças. No entanto, tais percepções

oferecem subsídios para o avanço do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se indissociáveis. Da mesma forma, possibilita uma melhor visão da complexidade do ensino e da especificidade da profissão docente. Essa abordagem reforça a importância de uma formação contínua, baseada no exercício do pensamento crítico e da construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a superação de uma visão tecnicista e instrumentalizada da docência passa não apenas por escolhas individuais, mas também por mudanças estruturais que garantam ao professor espaço para a experimentação, o erro, a reflexão e a reinvenção de sua prática. Assim, uma educação reflexiva e inclusiva é um horizonte possível, mas que exige ação coletiva, formação contínua e políticas educacionais comprometidas com a formação integral dos alunos.

Referências

CANÁRIO, Rui. A inovação como processo permanente. *Revista da Educação,* Lisboa, v. 2, n. 1, p. 17-22, 1987.

CANDAU, Vera. Didática: revisitando uma trajetória. *In:* CANDAU, Vera; Cruz, Giselli Barreto; FERNANDES, Cláudia. *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2020.

INOVAÇÃO. In: DICIONÁRIO, Aurélio Online. Disponível em: https://www.dicio.com.br/aurelio-2/. Acesso em 18 de mai. de 2024.

MESQUITA, Silvana Soares. Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. *Revista Portuguesa De Educação*, Minho, 33(2), p. 200–225, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21814/rpe.15755. Acesso em: 15 out de 2024.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp /v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

OLIVEIRA, I. e COURELA, C. Mudança e Inovação: o compromisso dos professores. Interacções, Portugal, n. 27, p. 97-117. Disponível em https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404/2719. Acesso em: 08 jun. 2024.

PISCHETOLA, Magda; ALBUQUERQUE, Paula; HEINSFELD, Bruna Damiana; SANTOS, Elis Renata B.; CORRÊA, Juliana G.; SILVA, Maria Paula R. N.; OLIVEIRA, Nadja N. S. *Tecnologias, pensamento sistêmico e os fundamentos da inovação pedagógica.* Curitiba: Editora CRV, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126 jan./dez., 2005. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601. Acesso em: 06 jun. 2024.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação*, Santa Maria, v. 44, n. 4, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644432311. Acesso em: 08 jun. 2024.

VINUTO, J. A Amostragem Em Bola De Neve Na Pesquisa Qualitativa: Um Debate Em Aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez., 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 01 de jan. 2020.

Capítulo 4

Narrativas de professores: práticas insurgentes para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental

Raphael Martins Gomes[1]

Introdução

Este texto é um recorte dos resultados encontrados na dissertação de mestrado intitulada "Os professores dos anos iniciais e o ensino de matemática: das histórias de vida às práticas docentes insurgentes" (Gomes, 2024) e tem por objetivo apresentar parte das práticas pedagógicas narradas por professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Os trabalhos se destacaram pelo rompimento de estratégias comumente associadas às aulas de matemática, como o ensino de regras e procedimentos, focando na memorização e algoritmização dos conteúdos e, portanto, preterindo o desenvolvimento do pensamento matemático.

A pesquisa citada investigou a história de vida de quatro professores que lecionavam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e buscou entender como as suas histórias de vida transformaram suas práticas pedagógicas, estabelecendo um paralelo entre a forma de estudar matemática desses profissionais enquanto alunos da educação básica e suas propostas didáticas para seus estudantes. Para além da narrativa de suas práticas, a pesquisa contou com um relato de toda a trajetória formativa

[1] Mestre em Educação, PUC-Rio. Professor de matemática na rede privada do Rio de Janeiro. Texto oriundo da pesquisa de Mestrado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 19/2023, com apoio Capes/CNPQ/Faperj.

desses profissionais, seja como pessoas, seja como profissional docente, a partir de uma metodologia qualitativa apoiada em entrevistas abertas. Cada uma das entrevistas durou cerca de duas horas, sendo que cada participante realizou, pelo menos, duas entrevistas. A escolha metodológica justifica-se em um dos principais motivadores da pesquisa: garantir o protagonismo dos professores e de suas práticas.

Os participantes são quatro docentes que atuam nos anos iniciais e são considerados como professores que rompem com práticas tradicionais do ensino de matemática. Eles serão apresentados por nomes fictícios, sendo Marli e Lizete professoras da rede federal de ensino, Murilo, professor da rede estadual de ensino, e Denis, professor da rede municipal de uma cidade da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Todos com formação em Pedagogia, com mais de cinco anos de experiência, cujas boas práticas foram reconhecidas por pares e estudantes, com atuação em séries iniciais do ensino fundamental.

Para a análise de suas práticas pedagógicas, utilizamos como principal referencial teórico o livro *Mentalidades Matemáticas* (Boaler, 2018), no qual a autora discute a relação dos estudantes com a matemática e propõe estratégias para a ressignificação da abordagem didática em aulas de matemática. Por exemplo, a autora critica a valorização da velocidade do pensamento matemático, pois defende que a matemática, apesar de simples, demanda pensamento profundo e lento.

Boaler (2018) apresenta uma série de estratégias para serem adotadas por professores que ensinam matemática. A autora (2018, p. 247) chama de "normas positivas para aulas de matemática" as seguintes proposições: Todos podem aprender matemática em níveis mais altos; Erros são valiosos; Perguntas são realmente importantes; A matemática envolve criatividade e busca de sentido; A matemática envolve conexões e comunicações; A aula de matemática envolve aprendizado, não desempenho; Profundidade é mais importante que rapidez.

A partir dos tópicos listados, analisamos os relatos de práticas pedagógicas dos professores entrevistados e buscamos compreender se essas práticas rompiam com aquelas tradicionalmente associadas à matemática e se, de alguma forma, se conectavam com as "normas positivas" listadas por Boaler (2018). É importante ressaltar que o uso da expressão "normas positivas" pode sugerir a existência de um catálogo normativo para os professores que ensinam matemática usarem em suas aulas e romperem com as práticas tradicionais, ou ainda que seja universal e aplicável em qualquer contexto. Todavia, a principal proposta no uso da expressão é dialogar com as ricas contribuições da autora, em uma linguagem que faça — com mais sucesso — a ponte entre as matemáticas discutidas no meio acadêmico e aquelas praticadas por professores no cotidiano da escola.

Outra questão importante que permeou a realização da pesquisa foi como classificar as práticas desses professores. Quando utilizamos a expressão "romper com o tradicional", não estamos falando em descartar o que é utilizado nas aulas de matemática, defendemos a importância dos algoritmos e da elaboração de processos e métodos para a resolução de problemas. O que questionamos é a ausência de significado daqueles processos para os estudantes, bem como a antecipação de algoritmos quando o conceito ainda não foi suficientemente assimilado.

Portanto, para a classificação dessas práticas, utilizamos uma definição apresentada em uma fala de Vera Candau (2020) durante a cerimônia de abertura do XX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino):

> Insurgir não é resistir, é ir além da resistência. Porque a resistência dá a impressão de que você fica reativo. Insurgir é não só ficar reativo como ficar propositivo. Insurgir propõe desnaturalizar. Insurgir supõe propor. Insurgir supõe criar alternativas (Candau, 2020).

Os dados que serão apresentados a seguir apontam que as práticas pedagógicas desses professores são caracterizadas como práticas insurgentes, pois propõem novas abordagens e leituras

para o ensino de matemática. Elas desconstroem a noção do professor como único detentor do conhecimento matemático, inserindo a criança e as suas demandas de aprendizagem como agentes na produção do saber. Além disso, criam alternativas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento do pensamento matemático. A seguir, serão apresentados os elementos que evidenciam essa insurgência na prática docente.

Histórias de vida dos professores como disparadores do debate a respeito do ensino de matemática

Os relatos dos professores participantes da pesquisa apresentaram coincidências e distâncias importantes para entender sua atuação. A escolha metodológica partiu da necessidade de entender quem são os professores que estão rompendo com as práticas ditas tradicionais e apresentando novos caminhos para o ensino de matemática.

As histórias dos entrevistados ganharam protagonismo, sendo abordadas desde a infância, passando pelas formações acadêmicas e profissionais. A opção pelo amplo recorte dessas histórias apresentou mais do que uma narrativa, mas também uma reflexão crítica dos elementos constitutivos da (re)construção das identidades desses professores, conforme Nóvoa (1992).

Dentre as diferentes trajetórias de vida que levaram Denis, Marli, Murilo e Lizete a se tornarem professores que ensinam matemática, alguns pontos de convergência foram encontrados, entre eles o incômodo com a forma que a matemática lhes foi ensinada; a percepção de uma matemática sem sentido e desconectada do mundo; a busca por formação continuada e a vontade de romper com práticas que julgavam ineficazes para a aprendizagem de seus estudantes.

Ainda sobre as principais convergências encontradas nos relatos dos professores, percebemos que os quatro vinham de famílias que incentivaram a educação como instrumento de transformação social. Porém, a escolha pelo curso de Pedagogia

encontrou diferentes motivações, sendo que apenas Marli estava fazendo uma escolha com aparente convicção. Lizete, Denis e Murilo ingressaram no curso de Pedagogia pensando em tomar rumos distintos no futuro.

As experiências dos professores participantes da pesquisa como alunos da educação básica se mostraram como um dos principais pontos de atenção para o entendimento de suas práticas enquanto docentes que ensinam matemática. Os quatro participantes relataram que só conseguiam entender a matemática e as suas conexões com o mundo depois de adultos, quando buscaram uma formação mais ampla. Assim, relataram as práticas com as quais foram ensinados como práticas tradicionais, baseadas em aplicação de regras e procedimentos, algoritmos e fórmulas. Para alguns deles, o importante era "estudar para passar de ano".

Dessa forma, pensar nas estratégias que foram usadas pelos seus próprios professores foi um disparador importante na construção de suas práticas. O que não funcionou para esses educadores foi por muitas vezes citado como motivo para repensar determinada proposta didática.

Em um recorte mais recente, é possível entender que esses professores não acreditam que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma horizontal, mas que seus estudantes são produtores de conhecimento, com significativas potencialidades para aprendizagem de matemática. Acreditam, desse modo, que as crianças podem aprender matemática, discutir matemática e fazer matemática de formas distintas, carregadas de significado e com diversas conexões com o mundo real, lançando mão de recursos lúdicos, representações visuais, representações mentais, situações do dia a dia e algoritmos, inclusive.

As contribuições dos professores participantes também possibilitaram abordar um debate importante sobre o ensino de matemática nos anos iniciais: a capacitação desses profissionais para o ensino de matemática. Todos os entrevistados relataram lacunas importantes sobre conteúdos matemáticos em sua formação, reforçaram ainda a importância de buscar formação

continuada específica nas áreas voltadas para o ensino da disciplina. Porém, os relatos dos professores e de suas práticas nos ajudam a entender e exemplificar a potencialidade do professor generalista para o ensino de matemática, principalmente na construção de estratégias que promovam as conexões da matemática com as demais disciplinas, com as questões do mundo e com parte daquilo que é de fato importante para seus estudantes.

Na próxima seção, apresentaremos algumas das principais estratégias pedagógicas relatadas pelos professores entrevistados para o ensino de matemática. Chamamos a atenção para como essas práticas rompem com aquelas ditas tradicionais, além de evidenciar a participação central do aluno nos processos de construção das atividades.

Práticas insurgentes para o ensino de matemática nos anos iniciais

Após identificar uma diversidade significativa de pesquisas, constatou-se que as práticas pedagógicas insurgentes partem do incômodo desses professores com a abordagem abstrata e pouco carregada de significado para os estudantes com a qual a matemática é lecionada. A construção das estratégias didáticas pelos entrevistados parte da necessidade de valorizar a construção do pensamento matemático em detrimento da simples memorização de processos e regras.

Boaler (2018) defende que o segredo para que os alunos entendam matemática está na busca por sentido. Nesse aspecto, é necessário romper com ideias de que a matemática se configura em um conjunto de fórmulas e procedimentos que necessitam ser memorizados para sua posterior aplicação.

O primeiro rompimento significativo com essa ideia foi percebido ao entrar nas salas de aula de Murilo e Marli, as quais possuíam as paredes repletas de materiais — construídos coletivamente pelos alunos — disponíveis para consulta. A matemática inserida no contexto da vida é percebida em vários

recursos de aprendizagem utilizados pelos professores participantes. Todo mês, os alunos constroem o calendário, anotam os aniversários e os feriados, mas também estudam os padrões numéricos encontrados na distribuição dos dias e semanas do mês. Nos armários, é possível encontrar encartes de supermercado, nos quais analisam o preço dos produtos e as suas relações com grandezas e medidas, assim como é possível encontrar cédulas de dinheiro sem valor e calculadoras.

> Eu não me importo de eles consultarem, até porque eu entendo que a criança vai acabar gravando conforme ela vai fazendo uso daquilo ali, vai fazendo sentido. Então, aqui, no primeiro e no segundo período, a gente trabalha a construção das regularidades do sistema, muito com tabela, com quadro numérico (Lizete).

A reflexão a respeito de uma aula tradicional perpassa pela identificação de um momento em que o professor pergunta e o aluno responde, conforme Freire (1968) definiu como educação bancária. No contexto da aula de matemática, muitos professores reforçam a ideia da "ciência exata" das respostas únicas, imutáveis, com pouco espaço para a reflexão. Uma consequência dessa abordagem é a redução nas perguntas realizadas pelos estudantes, sobretudo quando vão ficando mais velhos (Boaler, 2018).

Para encorajar as perguntas dos estudantes, Boaler (2018) sugere que o professor deixe de trazer as perguntas e passe a apresentar situações matemáticas interessantes para que os próprios alunos levantem os questionamentos sobre ela. A pergunta passa a ser um fator potencial na construção do pensamento matemático.

Nesse sentido, a professora Marli, após relatar a dificuldade dos seus alunos em interpretar situações de contextualização, passou a estimular que as crianças formulassem problemas matemáticos.

> Os primeiros problemas deles tinham várias questões, então muitas vezes eles já davam resposta no enunciado, eles queriam perguntar uma coisa, mas perguntavam outra. Eles faziam problemas faltando dados (Marli).

Apesar dos erros cometidos nos momentos iniciais, ela projetou no quadro os problemas criados pelos alunos, sem identificar os autores, e deixou que eles avaliassem a viabilidade de cada um. Além disso, estimulou soluções distintas para um mesmo problema e pediu que os alunos compartilhassem as suas estratégias.

> Primeiro, na turma toda, a gente começou a revisitar, e, aí, eu lia o enunciado e falava: mas dá para resolver esse problema? E não está faltando isso e está faltando aquilo. Então, esse movimento que eu comecei na turma, eu comecei a propor em pequenos grupos, pequenas duplas, trios e o olhar deles para os problemas foi ficando outro, sabe? Então, não só na formulação, como na resolução, que é algo que perpassa não só os anos iniciais, como os anos finais. O problema matemático está na escola, não só nas aulas de matemática, mas nas aulas de física, nas aulas de química, nas situações-problemas. Continuam, né? Então, eu acho que, de alguma forma, vivenciar o lugar de formulador e não só de resolvedor foi bem interessante (Marli).

Essa professora realiza um trabalho que não apenas estimula que seus alunos realizem perguntas, como também respondam às perguntas de outros e façam análises críticas em coletivo. Não espera respostas fechadas e acredita na pluralidade de estratégias para resolução de problemas matemáticos.

No desenvolvimento das conexões entre matemática, outras disciplinas e a realidade do contexto de vida dos estudantes, o trabalho dos pedagogos sinaliza uma contribuição significativa para desenvolver habilidades interligadas com outros conhecimentos. O fato de serem professores generalistas oportuniza que a matemática seja compreendida como uma matéria presente nos fatores naturais e sociais, e a afasta da ideia de abstração em sua totalidade, ideia muito rejeitada pelos alunos.

O professor Denis, por exemplo, costuma integrar suas aulas de matemática com diversos assuntos, inclusive botânica. Ele levou seus estudantes da Baixada Fluminense ao Jardim Botânico, na

Zona Sul da cidade, proporcionando uma aula rica e integrada, além de uma experiência nova para as crianças.

> No segundo ano, a gente precisava estudar sobre botânica, precisava estudar sobre questões de calor, precisava estudar sobre o sol e precisava estudar sobre o tempo. Juntamos tudo isso e fizemos um projeto em que a gente botava uma folha, folha simples de papel A4, uma preta e uma branca, exposta no sol, e as crianças podiam experienciar que uma esquentava mais que a outra. Aí, depois, fizemos um minirrelógio solar. A gente, pelo ângulo da inclinação do sol, naquele momento, a gente via, claro, que não era uma coisa mais profunda, eles conseguiam ver que a hora mudava com o tempo (Denis).

Outro debate importante apresentado pelos professores participantes foi o uso de processos orientados na resolução de cálculos e problemas matemáticos. Os quatro participantes convergiram ao dizer que não se deve diminuir a importância da utilização de algoritmos no ensino de matemática, especialmente nos anos iniciais, quando os alunos estão aprendendo a realizar as operações básicas da aritmética. Porém, esses procedimentos não devem ser as primeiras, nem as únicas estratégias ensinadas aos estudantes ao realizarem contas.

Nesse aspecto, os entrevistados relataram a forte influência das famílias na valorização dos algoritmos, de forma a insistirem para que os alunos estejam realizando, o mais breve possível, as operações básicas a partir dos algoritmos tradicionais, indo na direção contrária do incentivo à busca por estratégias diferenciadas.

> Eles vinham muito com essa pergunta: tia, aqui é a conta de mais ou de menos? E aquilo chamava muita atenção. Eu achava muito estranho. Eles, já no início do terceiro ano, que só tiveram dois anos de ensino fundamental, já estarem tão presos naquele formato. E não se permitirem um desenho, um esboço, um cálculo mental, uma coisa qualquer, um caminho diferente, com aquele linguajar denunciado (Marli).

O professor Murilo relaciona a presença do algoritmo, como estratégia única para resolução de problemas para crianças dos anos iniciais, com a atuação das famílias, fortemente influenciadas

por uma matemática tradicional. O professor não acredita que seja possível, mesmo na alfabetização, conduzir um curso de matemática sem que os alunos tenham contato com o algoritmo.

> Dizer que você não vai ensinar o algoritmo na alfabetização… isso é uma falácia, porque as crianças estão no mundo, porque, quando a gente passa a tarefa para casa, a família faz a conta (Murilo).

Já a estratégia da educadora Lizete passa por instrumentalizar as famílias por meio de reuniões, mostrando os percursos que utilizará em sala e pedindo que as famílias não estimulem o uso do algoritmo como primeiro recurso na resolução de problemas e permitam que o aluno consiga desenvolver o pensamento matemático para além da aplicação de processos.

> Quando a criança traz o algoritmo para mim, eu sento e pergunto: "como é que você está fazendo aí? A criança faz?" Se eu perceber que ela está dando conta dali, eu não travo. Eu não acredito que a criança desaprenda, porque eu não acredito em desaprender, mas se a criança faz, e eu começo a perceber que não está indo, eu pergunto: "quem fez contigo?". "A minha mãe me ensinou". Eu falo assim: "pode falar para a mamãe que você não vai fazer mais assim". E eu falo isso na reunião do responsável, eu não tenho problema nenhum, eu converso muito (Lizete).

A matemática é frequentemente associada à ideia de uma ciência exata e imutável (Machado, 2001), o que tende a reforçar uma percepção binária dos resultados em questões matemáticas, limitando-os à dicotomia entre certo e errado. Além disso, muitos estudantes acreditam que só estão aprendendo matemática quando estão acertando as respostas. Boaler (2018) sinaliza as significativas diferenças entre aprender de fato e desempenhar (acertar resposta). Na proposta da autora, os estudantes não devem acreditar que seus objetivos nas aulas de matemática perpassam por cumprir tarefas e acertar respostas. Eles devem apreciar a beleza da disciplina, explorar todas as conexões que a compõem, fazer perguntas profundas e discutir sobre a aplicabilidade da disciplina (Boaler, 2018).

Nesse sentido, ganha destaque o uso do erro no processo de aprendizagem de matemática. Entender o erro como parte contribuinte do processo de aprendizagem representa mais um rompimento importante em relação a uma visão mais tradicional da matemática. A principal estratégia dos professores que participaram da pesquisa é fazer com que seus alunos apresentem seus erros e debatam os fatores que os levaram a cometer determinado erro, além de valorizar todas as etapas corretas no pensamento de cada criança.

Durante uma das entrevistas presenciais, Murilo mostrou algumas atividades realizadas no caderno de seus alunos. As atividades estavam exatamente como os alunos deixaram, sem correções ou soluções esperadas pelo professor. Murilo apontou algumas respostas incorretas e explicou que o erro faz parte do processo. Além disso, no mesmo caderno, mais à frente, a atividade foi realizada novamente e o aluno encontrou a resposta exata.

> Eu, particularmente, confesso a você que eu nem estou preocupado de que elas acertem, mas eu estou preocupado nessa atividade de que elas tentem criar estratégias. Porque é uma coisa que eu tenho pensado muito sobre o meu trabalho de professor, que eu percebo muito e a gente trabalha muito isso aqui no colégio, a ideia da autonomia. Muito mais importante do que também você saber e acertar, é você saber criar estratégias. Então, tem crianças que não sabem, mas elas criam estratégias. E, aí, isso é fundamental, porque ela vai avançando (Murilo).

De todas as contribuições de Boaler (2018), destacamos o entendimento de que todos podem aprender matemática nos níveis mais altos, ou seja, aprender matemática a ponto de utilizar a disciplina nos seus diversos campos de atuação, resolvendo situações-problema de todos os níveis de complexidade. Assim, com forte contribuição da neurociência, a autora rompe com a ideia de que existam pessoas/cérebros previamente moldados para aprender mais matemática do que ciências humanas, ou, ainda, que a matemática não pode ser aprendida de forma satisfatória por determinado grupo de pessoas. Em sua proposta, é necessário que

os estudantes tenham uma mentalidade de crescimento, ou seja, a crença de que são capazes de aprender matemática, desde suas representações mais simples até a abstração proposta em situações mais desafiadoras.

Dentre os professores participantes, Denis tem o grupo de alunos em maior vulnerabilidade social, em um dos municípios mais carentes do estado do Rio de Janeiro. Sua escola fica próxima a um centro de tratamento de resíduos, popularmente chamado de "lixão". Ele uniu as necessidades da comunidade com a realidade das crianças e montou, por meio de um projeto, uma proposta de ensinar educação financeira com profundidade para as crianças de sua escola.

> Os colegas que ensinam sobre educação financeira, muitas vezes, não estão ensinando nada além de um preparatório de como usar os recursos que o mercado tem pra essas pessoas. São um adestramento, sei que a palavra é um pouco forte, mas é o que eu penso, são adestramentos sobre como usar o sistema do mercado. A educação financeira, que hoje o Denis vive, é um pouco mais pra além disso, certo? Não existe só essa educação financeira do mercado financeiro, mas existem mercados paralelos, existem educações financeiras paralelas. O comércio que gira no bairro, na feira do bairro, muitas vezes, não é estimulado como uma educação financeira em detrimento a um "atacarejo" (Denis).

O mérito do seu projeto parte da constatação de que se ensina matemática financeira de forma acrítica, ou seja, sem considerar o contexto socioeconômico dos estudantes. A partir disso e a fim de romper com essa lógica, Denis apresentou em sua escola o projeto de tratamento de resíduos que chamou de "*recoin*". Uniu toda a comunidade escolar em um projeto que envolvia matemática financeira e educação ambiental. Além disso, pôde transformar os olhares dos alunos e responsáveis a respeito do lixão que era adjacente à escola e às suas casas.

> O projeto é uma moeda, que é o recoin, que é um dinheirinho, que circula pela nossa unidade escolar, e que a criança traz um resíduo: garrafa pet, resíduos eletrônicos, latinha de refrigerante, cerveja e óleo de fritura usado e troca. A gente remunera a criança por isso. Ela traz 5 garrafas pets, ganha um recoin;

> traz um litro de óleo, ganha 5 recoins, porque o óleo tem um valor agregado um pouco maior. E, com esse Recoin, ela pode comprar produtos no mercadinho recoin, que fica no hall de entrada da nossa escola. E, além disso, ela também pode investir no título do tesouro da natureza, que é uma forma de incentivar ela nessa questão financeira e de investimentos. Ela vai lá e, com os resíduos que elas trazem, a gente vende e realimenta o mercadinho, e vira o ciclo. O projeto é sustentável em diversas abordagens que você pensar aí, e não precisa de dinheiro externo, ele mesmo se sustenta (Denis).

Denis construiu um mercadinho nos corredores da escola, onde os alunos poderiam trocar seus recoins por materiais escolares e brinquedos. Além disso, os alunos poderiam comprar títulos do "Tesouro Recoin", ou seja, um investimento a longo prazo que valorizaria o valor da moeda ao longo do ano letivo. Denis afirma que esse projeto não só chamou a atenção dos alunos para a matemática financeira, como também transformou o entendimento das crianças e das famílias sobre o centro de tratamento de resíduos do bairro e sobre a reciclagem.

Reflexões finais

As experiências dos professores pesquisadores relatadas, as suas histórias de vida e a transformação delas a partir de suas práticas insurgentes no ensino de matemática são exemplos de como é possível aprender e ensinar matemática superando as práticas tradicionais que se perpetuam há anos no ensino da disciplina. O grande mérito desses professores está na construção de uma cultura matemática em suas salas de aula.

> E a minha cultura matemática, eu fui começando a enxergar a matemática no dia a dia. Não com uma certa facilidade, mas comecei a enxergar a matemática em muitas coisas que eu não conseguia enxergar e aí comecei a trazer isso pra sala de aula (Denis).

O processo de se repensar e recontar fases importantes das suas histórias de vida, sobretudo quando suas trajetórias foram atravessadas pela matemática, foi importante para os participantes

da pesquisa entenderem como suas experiências com a matemática transformaram suas práticas profissionais e, consequentemente, as experiências de seus estudantes com a disciplina. Em síntese, os professores que apresentam práticas insurgentes não acreditam na horizontalidade associada ao processo de ensino-aprendizagem de matemática.

Suas experiências enquanto alunos da educação básica também foram apontadas como motivadoras de se repensar as escolhas pedagógicas para o ensino de matemática nos anos iniciais. Enquanto alunos, pensavam na matemática como uma disciplina desconectada do mundo e marcada exclusivamente pelo pensamento abstrato. Dessa forma, o ensino de matemática proposto pelos professores entrevistados tem como objetivo promover os diálogos com uma matemática presente no mundo. Não na amplitude do mundo, mas nas percepções de mundo dentro da realidade das crianças que participam do processo de aprendizagem. Sendo assim, as práticas pedagógicas insurgentes têm como objetivo a percepção e utilização da matemática inserida no contexto de vida dos estudantes.

Outra característica que marca as práticas pedagógicas insurgentes é a centralidade na criança. Para os professores, os alunos devem ser vistos como produtores de conhecimento e não apenas receptores de informações. A produção de conhecimento parte de um processo individual e coletivo que, no contexto dos anos iniciais, têm as crianças como protagonistas.

É importante retomar que as práticas pedagógicas que estamos tomando por insurgentes não diminuem a importância das descobertas que conduziram o ensino de matemática ao longo das últimas décadas. Conforme a fala de Candau (2020), as práticas aqui propostas não representam uma reação à matemática tradicional, mas a proposição de novos percursos que potencializam a aprendizagem dos estudantes.

Sobre a atuação de pedagogos no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, o profundo conhecimento da prática pedagógica, dos processos de ensino-aprendizagem, da

pluralidade presente na sala de aula, da didática, da produção de currículo e da profissão docente são instrumentos fundamentais para uma ressignificação das práticas dos professores que ensinam matemática. Conforme apontou Cruz e Neto (2012), a polivalência desses professores deve ser vista como potencialidade.

Defendemos aqui que a atuação dos pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental é suficiente e enriquecedora para as crianças, pois esses profissionais são capazes de integrar saberes sobre a docência, a infância, a didática e o próprio conteúdo das disciplinas que lecionam. Ainda, possibilita a atuação interdisciplinar, aproximando a matemática das questões do mundo e sistematizando a partir da prática.

Referências

BOALER, Jo. *Mentalidades Matemáticas:* estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDAU, Vera. Saberes e Práticas Insurgentes. *Evento: Cerimônia de abertura do XX ENDIPE*, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UbdTOCEUlPc. Acesso em: 16 jun. 2024.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398, maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GOMES, Raphael Martins. *Os professores dos anos iniciais e o ensino de matemática: das histórias de vida às práticas docentes insurgentes.* 2024. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

MACHADO, N.J. *Matemática e Realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática*, 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

Capítulo 5

Práticas socioambientais desenvolvidas por professores que atuam com educação ambiental em São Gonçalo/RJ

Viviane de Mendonça Soares[1]

Introdução

Este artigo é derivado da tese de doutoramento em educação, intitulada *O lugar da educação ambiental nas trajetórias de vida de professores em atuação no município de São Gonçalo/RJ: indícios de uma identidade docente ambiental* (Soares, 2024). Na tese, reiteramos nosso entendimento de uma educação ambiental como uma vertente da educação que se preocupa com as questões relacionadas ao meio ambiente, partindo da sua complexidade e das variadas possibilidades de correntes direcionadoras. Dialogamos com a Teoria das Cartografias de Sauvé (2005), que analisa as diferentes concepções de educação ambiental que transitam na sociedade, quais sejam: naturalista; conservacionista; de gestão ambiental; resolutiva; para a sustentabilidade; feminista; etnográfica e educação ambiental crítica.

A educação ambiental crítica é a concepção que nos filiamos conceitualmente com base nos estudos de Loureiro *et al.* (2007), Lima (2005), Carvalho (2012), Layrargues (2002), Tozoni-Reis (2004) e Reigota (2012). Conceber a educação ambiental de forma crítica permitiu uma compreensão ampla e articulada das

[1] Doutora em Educação, PUC-Rio. Professor de Biologia na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Texto oriundo da pesquisa de Doutorado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 096/2023, com apoio Capes/CNPQ/Faperj.

múltiplas possibilidades de ação e interseções na educação ambiental. Essa corrente oferece a análise e a interpretação da realidade a partir de questões socioambientais, visto que engloba perspectivas naturais, humanas e sociais, subsidiando uma visão sobre a questão ambiental mais crítica por destacar aspectos políticos e sociais, associados aos ambientais. A concepção da educação ambiental crítica traz uma perspectiva socioambientalista que busca a promoção de uma transformação social e ambiental com o envolvimento de indivíduos e grupos sociais, tendo como base a democracia a partir da problematização da degradação ambiental, conforme aponta Lima (2005).

Decidimos pelo uso do termo *socioambiental* porque os aspectos da sociedade e do ambiente, a nosso ver, são interligados, alinhando-se à nossa compreensão da educação ambiental de base crítica. Na educação, ao adotar a perspectiva de educação ambiental crítica, é possível dar relevância a temas como degradação ambiental, poluição, violência e pobreza, entre outros, refletindo sobre o impacto de elementos macros como a política e a economia sobre as realidades locais, com vista à transformação social.

Sauvé (2005) aponta que a educação ambiental crítica está preocupada em analisar as dinâmicas sociais para transformação da realidade e para a reflexão sobre seus modos de funcionamento, inclusive com discussões sobre o capitalismo, possuindo influência da pedagogia crítica e da teoria crítica (Freire, 2005; Luckesi, 1999; Novick, 2004). Sobre essas influências, a educação ambiental critica se fundamenta na apropriação do conhecimento através da construção de ideias para emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações sociais de dominação, voltada para a emancipação da sociedade e a diminuição da desigualdade social e ambiental.

Este capítulo apresenta, no contexto de um estudo sobre as trajetórias profissionais de professores, como as práticas de educação ambiental são concebidas e efetivadas por professores do ensino fundamental e médio no contexto territorial da cidade de São Gonçalo, região do leste metropolitano do Rio de Janeiro. Essa

região foi selecionada por apresentar questões socioambientais ligadas às desigualdades sociais e à precarização ambiental que caracteriza grande parte do município e a sua população. São analisados como a educação ambiental apareceu nos relatos dos professores a respeito das suas práticas nas escolas, da sua formação docente e da sua própria trajetória de vida pessoal. Destaca-se que o conjunto de professores participantes se identifica como docentes que atuam com educação ambiental nas escolas do município.

Na tese (Soares, 2024), consideramos importante compreender como a educação ambiental se desenvolveu nas práticas pedagógicas dos professores a partir de suas trajetórias de vida porque entendemos que as relações entre a vida pessoal, formativa e profissional se integram. Assim, suas trajetórias de vida são constitutivas de suas identidades como docente e como docente ambiental, conforme defenderemos mais adiante. Neste capítulo, serão apresentados apenas os elementos da trajetória profissional de oito professores, em especial os seus relatos sobre suas as práticas pedagógicas de educação ambiental desenvolvidas no contexto de escolas de São Gonçalo, juntamente com suas justificativas para as abordagens desenvolvidas.

No que se refere à educação ambiental escolar realizada pelos professores nas escolas, é importante destacar que essa se justifica de ser desenvolvida de forma contextualizada com a realidade local, visando a formação de cidadãos comprometidos com o meio ambiente, além possibilitar a identificação de boas práticas socioambientais que vêm experienciadas pelos professores.

Desse modo, partindo da importância territorial e das escolas, que entendemos como espaços de aprendizagem e socialização, enquanto locais privilegiados para a disseminação de conhecimentos socioambientais e a promoção de práticas sustentáveis, buscamos analisar as práticas pedagógicas dos professores entrevistados e como essas atividades podem influenciar os alunos, que tendem a levar informações para as suas famílias e comunidades.

Conforme defendeu Canário (1998), a escola é um espaço essencial para a constituição da profissionalidade docente, por meio das relações interpessoais e das atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. No que entendemos ser uma possibilidade de relação para a realização de atividades de educação ambiental e a construção da profissionalidade dos professores.

A construção da identidade docente: Como se desenvolve e por que é importante?

Sobre a identidade docente, concordamos com Nóvoa (1992, 2000) e Dubar (1997) a respeito do entendimento da construção identitária dos professores como um processo que ocorre de acordo com as particularidades de cada sujeito, que não está desvinculado de sua história de vida, e, ao contrário, revela os valores, princípios e atitudes do indivíduo. Esse processo identitário docente passa pela pessoa e pelo profissional, indissociáveis no chamado "desenvolvimento profissional docente" e se constitui de acordo com as experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Por tais razões, consideramos a identidade como constructo da experiência social e plural, desde a infância dos futuros professores até as vivências que irão transformar a sua visão de si e a visão dos outros sobre si. Nos percursos da vida, entendidos também como caminhos de formação, observamos como as dinâmicas familiares em que os sujeitos estão incluídos, em primeiro lugar, podem influenciar os conceitos que serão resgatados na esteira profissional. Isso pode ocorrer com as concepções de educação ambiental até a atuação profissional desses docentes. Além disso, julgamos que mesmo as decisões que o professor toma na sua atuação profissional não escapam das influências recebidas durante a sua vida.

Assim, a importância das trajetórias encontra diálogo em Nóvoa (1992), que enxerga a vida dos professores como constituinte de suas concepções e identidades profissionais.

Consideramos as análises das dimensões pessoais integrantes do processo formativo docente através da socialização (primária, secundária e profissional), como aponta também Dubar (1997). Desse modo, concordamos com Nóvoa (1992, 2000) e Dubar (1997) sobre o entendimento da construção identitária docente como um processo de acordo com as particularidades de cada sujeito, que não está desvinculado de sua história de vida e, ao contrário, revela os valores, princípios e atitudes do indivíduo. Essa construção que ocorre também no interior das unidades escolares possuem uma cultura própria pelo conjunto de suas práticas, normas, princípios e teorias que, por meio de ações e reflexões, permitem estratégias realizadas pelos professores em todas as suas interações neste ambiente, conforme estudos de Silva Junior e Ferretti (2004).

Dessa maneira, nas análises das trajetórias profissionais docentes e da educação ambiental, consideramos as influências institucionais dos projetos pedagógicos das redes em que os professores atuam, bem como dos contextos específicos das escolas e da comunidade escolar. Afinal, nas escolas, os professores, ao realizarem sua atividade profissional, já receberam as influências das experiências pessoais (familiares e escolares) vividas até aquele momento em sua trajetória de vida (pessoal e formativa) e passam a realizar uma socialização profissional como parte da trajetória profissional docente.

À luz do exposto, justificamos a relevância de se observar, juntamente com a identidade docente que vai sendo construída no decorrer da vida dos sujeitos da pesquisa, como se dá a influência do tema da educação ambiental sobre esse processo identitário. Consideramos para isso a importância de olhar para os processos de socialização, essenciais nessa construção ao longo das trajetórias pessoais, formativas e profissionais dos professores que atuam em escolas do município de São Gonçalo, desenvolvendo práticas de educação ambiental.

A socialização, conforme compreendida por Dubar (1997, 2002, 2006, 2012), auxiliou-nos na compreensão de como ocorre a construção das identidades, incluindo as identidades profissionais,

entre as quais consideramos a identidade docente ambiental. Esse conceito encontra consonância na visão de Pimenta (1996), que entende a identidade docente como uma construção baseada no significado social da docência. Essa identidade pode ser consolidada tanto pela reafirmação das práticas realizadas quanto, de maneira significativa, pelo sentido que o próprio professor atribui à sua atuação docente.

A trajetória profissional dos professores relacionada à educação ambiental, conforme os estudos de Dubar (2012), possibilita a aquisição de competências por aqueles que desempenham a mesma atividade e permite a identificação com o trabalho e o reconhecimento pelos pares, além de caminho para a autorrealização e o reconhecimento social que se tornam fontes de identidades profissionais.

Assim, nas análises das trajetórias profissionais docentes e da educação ambiental, consideramos as influências institucionais dos projetos pedagógicos das redes em que os professores atuam, bem como dos contextos específicos das escolas e da comunidade escolar. Afinal, nas escolas, os professores, ao realizarem sua atividade profissional, já receberam as influências das experiências pessoais (familiares e escolares) vividas até aquele momento em sua trajetória de vida (pessoal e formativa) e passam a realizar uma socialização profissional como parte da trajetória profissional docente.

No caso das práticas pedagógicas socioambientais, dentro da perspectiva de educação ambiental, entendemos serem realizadas de diversas maneiras e com bases na pluralidade de concepções de educação ambiental dos professores em suas atuações docentes. As variadas formas de desenvolvimento de atividades educacionais incluíram: atividades lúdicas, foco no desenvolvimento sustentável e no consumo, trabalho de campo em contato com a natureza, valorização da afetividade, coleta seletiva e reciclagem/ redução/reutilização e hortas comunitárias, por exemplo.

Por fim, entendemos que as influências das questões ambientais/socioambientais nas trajetórias de vida dos professores construíram uma diversidade de identidades docentes ambientais

resultantes das socializações experienciadas, das interações sociais realizadas de acordo com cada sujeito, influenciando suas concepções de educação ambiental e a prática docentes. No decorrer da apresentação dos resultados, compreenderemos as influências familiares, as escolares, das instituições formativas e de atuação profissional como relevantes para a prática profissional em educação ambiental dos professores. A partir daí, será possível considerar haver identidades docentes ambientais diversas, de acordo com as trajetórias de vida de cada professor e na relação que possuem com as instituições educacionais que interagem em toda a sua complexidade e multiplicidade.

Caminhos metodológicos

Com base em nossa fundamentação teórica, apresentamos os caminhos metodológicos que escolhemos e a sua comunicação com o desenho da pesquisa. O objetivo principal foi compreender o lugar que a educação ambiental ocupou na trajetória de vida (pessoal, formativa e profissional) de professores da educação básica que atuam no município de São Gonçalo/RJ e que realizam ações de educação ambiental nas escolas. Com isso, buscamos evidenciar de que maneira as práticas socioambientais acontecem na atuação docente desses professores, conforme observado nos relatos das suas trajetórias de vida, em diálogo com as justificativas que apresentam para as suas ações pedagógicas.

Neste capítulo, demos ênfase à apresentação de algumas práticas socioambientais, no contexto da educação ambiental, relatadas pelos oito professores da educação básica que atuam no município de São Gonçalo, sujeitos desta pesquisa. Destaca-se que esses relatos foram registrados em áudios gravados, durante entrevistas realizadas no período de março a julho de 2024, após respostas dadas a um questionário prévio respondido por 27 professores.

Dessa maneira, as entrevistas semiestruturadas realizadas foram pautadas pelo objetivo de identificar elementos da atuação

docente e das suas trajetórias de vida (pessoal, formativa e profissional), as quais permitiram compreender mais sobre as concepções e os saberes da educação ambiental desses professores. Como a entrevista ocorreu em um processo dialógico, em busca da obtenção de informações sobre um assunto determinado, ela cumpriu também o papel de investigação social para a coleta de dados. Portanto, esta pesquisa apresenta características de natureza qualitativa, centrada na área da educação.

Ademais, esta pesquisa buscou explorar as concepções e ações dos sujeitos de pesquisa em um contexto mais amplo, permitindo uma expressão livre dos participantes. Nessa abordagem, o investigador procurou conhecer os investigados, favorecendo a manifestação da subjetividade através de uma diversidade de procedimentos metodológicos durante a investigação das particularidades dos sujeitos.

Por outro lado, Marconi e Lakatos (2017) classificam as pesquisas como descritivas ou exploratórias, abordando populações, fenômenos ou experiências com um viés explicativo. Esse é justamente o caso da nossa pesquisa, a qual busca investigar as experiências pedagógicas relatadas pelos professores à luz de suas concepções de educação ambiental, levando em consideração suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais, utilizando o conceito de socialização.

As entrevistas realizadas serviram como instrumento para a produção de dados, que foram organizados e classificados para análise utilizando a Análise de Conteúdo Temática (ACT), conforme os postulados de Bardin (2016). Por tais razões, essa metodologia costuma ser utilizada em pesquisas qualitativas para investigação, descrição objetiva e sistemática de conteúdos de comunicação, em especial na área da educação. Nessa linha, escolhemos trabalhar com ela para realizar as análises dos dados que constituem os nossos resultados obtidos pelas entrevistas realizadas. Afinal, ela também corresponde a uma técnica semântica para compreensão do sentido do texto e das ideias descritas pelos participantes da pesquisa, permitindo a inferência e

interpretação dos conteúdos das respostas. Esse método de análise envolve uma pré-análise dos registros das comunicações, com uma leitura flutuante do *corpus* selecionado, o que possibilita a preparação do material a ser analisado. Na etapa subsequente, a exploração deste material ocorre por meio das fases de codificação e categorização, na qual o conteúdo é segmentado em unidades de registro e de contexto, utilizando critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos.

Bardin (1977) estabelece princípios fundamentais para a escolha do *corpus* de pesquisa, os quais são fundamentais em prol da realização de uma análise de conteúdo rigorosa. Dentre esses princípios, destaca-se, em primeiro lugar, a exaustividade, que exige que todos os elementos do *corpus* sejam considerados na análise. Em segundo lugar, a representatividade, a qual permite que a análise seja realizada em uma amostra representativa do material. Em terceiro lugar, a homogeneidade, que orienta a seleção de documentos com critérios consistentes, evitando singularidades que dificultem generalizações. Por fim, em quarto lugar, a pertinência, que assegura que os documentos escolhidos sejam adequados aos objetivos da pesquisa. Além disso, o processo de formulação de hipóteses envolve a construção de explicações e argumentos, que podem ser confirmados ou refutados ao longo da pesquisa, com base na leitura inicial do material. Isso inclui a referenciação de índices e a elaboração de indicadores, etapas que auxiliam na interpretação do material coletado, como na identificação de temas específicos e suas frequências. Vale ressaltar que, antes da análise propriamente dita, é essencial preparar o material de forma adequada, para que a interpretação seja mais aprofundada, possibilitando inferências sobre características do emissor, processos de codificação, mensagem, processos de decodificação e receptor.

Esta fase da pesquisa incluiu o tratamento dos resultados e a sua interpretação. Bardin (2016) ressalta que a inferência e as interpretações devem estar a serviço dos objetivos propostos, sendo o principal deles compreender como as concepções de

educação ambiental e os relatos dos trabalhos dos professores em São Gonçalo, influenciados por suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais, contribuem para a construção de uma identidade docente ambiental.

Como os professores fazem educação ambiental nas escolas?

A partir desta parte do texto, os professores foram identificados por um nome fictício, seguido da disciplina que cursaram nas licenciaturas e duas letras maiúsculas representando o tempo de experiência (I= iniciante com até 5 anos de atuação; E= experiente com mais de 6 anos de atuação) e a rede que atua (M= municipal, E= estadual, F= federal e P= privada).

Iniciamos com o depoimento do professor João Biologia EE sobre suas práticas de educação ambiental:

> Já o ano passado, ano passado, eu lecionei no colégio xxx, e, aí, eu e uma outra professora, a gente é… fez com que os alunos de algumas turmas produzissem brinquedos com material, né? Que iria para o lixo, como latinha, garrafa pet, papelão… na escola em que eu trabalho, da minha escola de matrícula, né? Eu e a professora de matemática, a gente fez com que os alunos fizessem jogos matemáticos com materiais que iriam ser descartados, né? Também garrafa pet, latinha, enfim. Fazer um projeto grande que envolvesse toda a escola voltado para a educação ambiental, eu não me recordo de ter feito. São ações, né? Pontuais, com algumas turmas que envolvem esse trabalho de educação ambiental (João Biologia EE).

A fala revelou como, diante da temática do lixo e da reciclagem, João Biologia EE fez um esforço significativo em integrar a educação ambiental às atividades escolares, destacando a criação de brinquedos e jogos matemáticos utilizando materiais recicláveis. Esse enfoque prático e colaborativo, especialmente ao trabalhar com outra professora, a de matemática, no caso, exemplifica uma abordagem interdisciplinar que pode enriquecer o aprendizado dos alunos e promover a conscientização ambiental. Afinal, no que se refere ao contexto de São Gonçalo, localizada às margens de uma rodovia da região e da Baía de Guanabara

altamente poluída por esgoto e lixo, a cidade tem problemas com o descarte e a coleta de lixo. O que, por sua vez, aumenta a probabilidade de doenças, além da poluição do solo, do ar e das possíveis águas ao redor, na superfície e nas subterrâneas. Assim, há na cidade a necessidade de uma gestão adequada dos resíduos e a promoção da sustentabilidade.

No que diz respeito a outras estratégias, a professora Maria Matemática EE também afirmou realizar atividades de educação ambiental por meio de projetos escolares contínuos e interdisciplinares, contando com a participação de vários professores de disciplinas diferentes:

> E, assim, as questões ambientais, hoje, são tratadas em projetos que a gente faz na escola, né? Estou na escola, que é muito engajada nessa questão de projetos. Então, a gente trabalha de forma interdisciplinar com outros professores e, especialmente, nas turmas de física (Maria Matemática EE).

É possível notar que a estratégia de trabalhar projetos interdisciplinares de educação ambiental tende a ser mais recorrente quando há outros docentes interessados em se engajar coletivamente, bem como quando a postura da própria escola contribui para endossar a prática, conforme os relatos de João e Maria. A ênfase de Maria Matemática EE dada "especialmente, nas turmas de física", sugere que os projetos são desenhados para mostrar como os princípios das disciplinas de Matemática e de Física juntos podem ser aplicados para resolver problemas ambientais. Nota-se que a professora parece ter interesse em engajar os alunos de forma prática e relevante, mostrando a aplicabilidade dos conhecimentos interdisciplinares em situações contextualizadas. Como vemos na declaração da docente:

> Hoje, eu estou com turmas de ensino médio. Ano passado, eu trabalhei com eles a questão da energia solar, da energia eólica, das usinas hidrelétricas. Tudo relacionado à física e à geração de energia, né? E mais voltado para a sustentabilidade. Nós estamos com um projeto de fazer uma horta na escola para poder, né? Trabalhar com eles a questão da sustentabilidade, do cuidado com a terra. Então, todas essas questões ambientais, agora, a gente

> trabalha dentro de um projeto. Não só sou eu, como professora de matemática, mas todos os outros professores de forma integrada (Maria Matemática EE).

A professora Joana Biologia EE descreveu suas ações da seguinte forma:

> Eu, sempre, nas minhas aulas, eu puxo para o lado ambiental, mas por uma questão de saúde, de conservação do ambiente, de preservação de espécies nativas, né? Chamo a atenção do que tem, que pode ser, né? Animais que tinham naquela região, não têm mais, plantas que tinham, que já não têm mais. Junto com outra professora, fizemos um trabalho sobre oceanos, né? Ecologia e preservação dos oceanos, pra eles entenderem, né? Tanto a importância econômica quanto a de saúde, né? Porque não é só o preservar, né? Existe o motivo para que sejam preservados. Eu sempre chamo a atenção dos prós e contras de usinas nucleares, usinas hidrelétricas, geração de energia limpa, como a energia eólica. Então, assim, a gente fica chamando a atenção para eles, né? (Joana Biologia EE).

A professora Joana Biologia EE elencou uma série de temáticas que compreendem a educação ambiental que pratica nas escolas. Apesar de contemplar múltiplos aspectos, preocupa-se em contextualizar a importância em eixos que chamem a atenção dos alunos, abordando tanto os aspectos ecológicos quanto os econômicos e de saúde, destacando os impactos das ações humanas sobre o meio ambiente e a necessidade de conservação.

Em relação ao contexto, Joana mencionou chamar a atenção para "animais que tinham naquela região, não têm mais, plantas que tinham, que já não têm mais". Isso indica a preocupação da professora com a perda da biodiversidade e o impacto das atividades humanas sobre os ecossistemas locais, o que pode indicar que tais fatores dizem respeito ao local onde atua.

As atividades da professora Joana Biologia EE sobre os aspectos ambientais dão pistas de uma educação ambiental mais naturalista e conservacionista. Ela foca na preservação da biodiversidade, na conservação de ecossistemas e na importância de práticas sustentáveis, como a utilização de energias limpas. Ainda, a docente enfatiza a interconexão entre a saúde humana e a saúde ambiental,

mostrando como a degradação do meio ambiente pode impactar diretamente a qualidade de vida das pessoas.

Nessa linha, a professora Clara Biologia EE seguiu com reflexões sobre atividades realizadas que relacionaram a temática da saúde com questões socioambientais:

> Várias foram as motivações que eu e as colegas vimos na comunidade, mas o que mais nos motivou foi a baixa autoestima da comunidade em relação ao local onde moravam. E pensamos em trazer a eles o conhecimento da história, das riquezas e das perspectivas do lugar para que pudessem valorizá-lo. Juntamente com outras professoras, desenvolvemos um belo projeto de educação ambiental, buscando trazer o conhecimento socioambiental e, sobretudo, a identidade da comunidade no entorno da escola. O projeto possuía várias vertentes (Clara Geografia EE).

A professora citada focou na temática da identidade comunitária por meio da valorização da história e das riquezas da comunidade local. Afinal, em seu contexto, a motivação principal para Clara Geografia EE e suas colegas foi a baixa autoestima da comunidade em relação ao local onde vivem, preferindo, assim, provocar ações para fomentar o orgulho e a conscientização entre os membros da comunidade escolar e seus arredores. Suas estratégias principais, trazidas em sua fala, foram focadas em tecer um projeto abrangente, com várias vertentes, que visasse trazer conhecimento socioambiental à comunidade.

Enquanto o professor Adão Biologia EEM também realizou atividades sobre a temática da identidade comunitária, reforçando como a integração entre saúde e ambiente são realizadas no ambiente escolar.

> E, aí, agora, por mais que eu tenha contato com a educação ambiental, ela ficava meio que secundária na sala de aula. Agora que eu estou podendo fazer isso, eu me deparo com direções e coordenações que são assim bem fechadas para esse assunto, né? Dando aula pro sexto e sétimo ano. A gente tá trabalhando a questão da dengue, né? É. É uma questão socioambiental seríssima, não é? Então, assim, a gente tá escrevendo cartinhas pros vizinhos, né? A ideia é deixar bastante carta disponível assim na fila do refeitório para as pessoas levarem pelo menos 10 para dar para os seus 10 vizinhos, assim

> que é mais ou menos a ocorrência. É uma área de proteção assim, né? Que eu converso com eles (Adão Biologia EEM).

A professora Ana Sociologia EEF também refletiu sobre as atividades de temas socioambientais, que realiza em suas aulas, ao trazer debates como racismo ambiental, poluição e desmatamento. Observamos uma preocupação e crítica às visões individualistas e de mudanças comportamentais presentes no senso comum e nas escolas. A docente preferiu debates mais aprofundados e críticos do sistema capitalista, como é comum em uma educação ambiental de corrente crítica.

> Como racismo ambiental no médio, né? Fala um pouco mais sobre as concepções mesmo sociológicas do estudo das questões socioambientais. Na verdade, parando pra pensar agora, acho que uma coisa que foi bem interessante foi aquela feira de ciências que teve ano passado no Oswaldo, né? Que os alunos trabalharam isso, né? A parte das pesquisas deles, das maquetes, das questões relacionadas à poluição, ao desmatamento e eu acho que muitos trabalhos, principalmente do ensino médio, conseguiram ir para além de uma visão que eu considero muito individualista, né? Dessa questão em que eu acho que está muito presente nas escolas, porque está muito presente no senso comum, né? Essa coisa de "cada um faça a sua parte". Eu acho que tiveram vários trabalhos dos alunos, ano passado, que conseguiram abordar uma questão de uma forma mais profunda, né? Tipo como que essas questões, esses fenômenos, né? Estão atravessados também pela lógica do capitalismo, né? Por exemplo, no 2º ano, na rede estadual, nós estudamos os modos de produção econômicos, com foco no capitalista. E eu sempre tento inserir (com notícias de jornais, dados) sobre a destruição ambiental como uma característica desse modo de produção, em comparação com outros modos de vida, a produção de excedente/consumismo e a produção de lixo etc. (Ana Sociologia EEF).

A professora Ana Sociologia EEF acrescentou, em suas reflexões, como o contexto da cidade de São Gonçalo foi afetado por indústrias e pela destruição da natureza e a importância de levar esse debate para o que acredita ser fazer educação ambiental na escola.

> Do avanço dessas indústrias, dessas empresas sobre a natureza, sem se preocupar com o modo de vida das populações ali, né? Depois, essas

> empresas, essas indústrias vão embora e o estrago que elas deixam, né? Isso tá muito presente ali na cidade, na cidade de São Gonçalo. Acho que alguns alunos conseguiram refletir bem sobre aquilo. Então, eu acho que a educação ambiental tá mais presente na minha prática do modo que eu já falei antes, mais da reflexão sociológica sobre o problema (Ana Sociologia EEF).

Igualmente, a professora Joana Biologia EE demonstra preocupação com o desmatamento e as queimadas, comuns no município de São Gonçalo. Por isso, realiza atividades de preservação ambiental com seus alunos numa inspiração de educação ambiental preservacionista. Porém, infelizmente, também se deparara com a atuação do tráfico de drogas tão próxima da escola:

> E, mesmo que não sigam para a área da Biologia, mas tenham mais cuidado com o ambiente em que vivem, porque eu sou uma professora de São Gonçalo, né? Como já tinha dito antes e, né? Senti a diferença quando eu saí. Saio até hoje do município de Niterói, vou para lá porque eles ainda não têm percepção do que deveria ser bom. Até com uma turma de alunos, nós conseguimos um trabalho junto com os irmãos Grael e fizemos… plantamos mudas, né? Foi um reflorestamento, ó, mas assim contamos com mudas na encosta, próxima à escola, pra animá-los, estimulá-los, né? Entender planta nativa, né? Por que que elas são melhores, né? Por que que a gente tem que plantar a própria planta nativa do local, tal? E aí foi um choque, porque depois o tráfico botou, tacou fogo em tudo, porque as árvores, né? Começaram a crescer e estavam tirando a visão deles lá de cima assim. Aí assim, né? Conversar com eles sobre isso, pra eles ficarem revoltados com o trabalho feito, né? Que a gente está tentando convencê-los, né? Do cuidado com o ambiente e, de repente, alguém queima, né? E enfrentando o poder público, né? O poder público não fez nada, né? Foi um trabalho assim desgastante depois, né? Para conversar com os alunos. Nós somos reféns dessa situação toda (Joana Biologia EE).

A professora ainda pondera sobre a sua relação com o município de São Gonçalo, construída a partir de sua trajetória profissional no município, evidenciando que seu conhecimento e contato maior com o município se deu devido à. sua atuação profissional. Porém, mesmo não conhecendo a priori o município,

ela também identificou vários exemplos de problemas socioambientais locais:

> E aí assim não, né? Não conheço questões mais específicas de São Gonçalo, né? Nem da minha formação. Acho que muita coisa que eu entrei mais em contato foi a partir do trabalho dos alunos, mas é… mas assim, São Gonçalo é uma cidade que já foi uma das principais cidades industriais, né? Do país. Então, acho que isso já diz muito sobre as consequências pro meio ambiente, né? Sei lá, é uma coisa que a gente vê até na paisagem, né? Da gente passa, a ponte sobre o rio, trecho do rio tal, cadê o rio, né? Só o valão ali. Então, enfim. Acho que é um pouco isso, apesar de eu não conhecer mais nenhum caso mais específico (Ana Sociologia EEF).

Em outra fala, a docente Ana nos contou ter apresentado aos seus alunos do ensino médio debates sobre os povos originários brasileiros, em uma relação com as mídias e a representação que estas fazem dessa camada da população:

> No 3º ano, trabalhamos "as ideologias e os meios de comunicação de massa" e tivemos uma aula específica sobre as representações da floresta amazônica nas propagandas da ditadura militar, que construíam uma ideia da floresta como "atraso", inimiga do progresso/desenvolvimento, o "demônio verde", tudo pra justificar a política de desmatamento, extermínio dos povos da floresta etc. Então, acho que acaba sendo uma prática indireta de educação ambiental porque provoca alguma reflexão sobre as questões ambientais a partir dos conceitos e teorias da minha disciplina. Inclusive, sexta é dia dos povos indígenas, né? E eu fiz um trabalho com os alunos do 3º ano, que eles têm que apresentar na sexta, que é sobre, é assim, para eles analisarem estereótipos sobre os povos indígenas nos meios de comunicação de massa. Então, vamos ver se vai surgir aí também nos trabalhos deles alguma questão mais diretamente relacionada ao meio ambiente, ainda que quando fala de povos indígenas, né? Pensando assim, o modo de vida acaba, de alguma forma, sempre atravessando as questões ambientais, né? É… aí, enfim, se ficar legal, eu vou, eu vou pedir um mural para colocar os cartazes deles e aí, se você ir lá, já vai poder ver alguma coisa também (Ana Sociologia EEF).

Logo, entendemos, pelos relatos anteriores dos professores, que Adão Biologia EEM, Joana Biologia EE e Ana Sociologia EEF realizaram atividades de educação ambiental sob um viés de relação mais socioambiental, com reflexões sobre as suas próprias

práticas. Por outro lado, o professor João Biologia EE se manteve sob um viés que podemos considerar mais conservacionista e ecológico, bastante influenciado por sua formação biológica dos aspectos naturais do meio ambiente.

Porém, pode-se aferir que a dimensão reflexiva da docência e de suas práticas, partindo das questões, sejam estritamente ambientais, sejam também socioambientais, tem o contexto local como indicativo das propostas de educação ambiental desenvolvidas pelos docentes. Zeichner (1992) e Schön (1992, 1993) colaboram em nossos estudos com suas considerações sobre um profissional reflexivo que se questiona e que busca entender e alterar as suas práticas pedagógicas de acordo com o que entende ser seu papel como docente na sociedade. Vimos isso ser expresso na fala do professor Adão Biologia EEM, ao afirmar que sua postura varia de acordo com seu local de atuação.

Zeichner (1992) aprofunda a questão do professor enquanto prática reflexiva para além da racionalidade técnica, na compreensão do docente enquanto um profissional que reflete de forma crítica e contextualizada a respeito de suas práticas pedagógicas, o que permite uma formação docente mais alinhada às necessidades da sala de aula e das escolas. Assim, o autor propõe um modelo que inclua: a reflexão crítica (das experiências de ensino com análises dos contextos que influenciam a educação); a prática contextualizada (baseada nas especificidades locais das escolas e de suas comunidades); e a colaboração e o diálogo (entre todos os atores da escola, por meio de discussões e trocas de experiências, na busca de uma compreensão diversificada e ampla das suas próprias práticas educativas).

Por outro lado, Schön (1992, 1993) analisa uma reflexão contínua diária sobre a prática, na prática e com ela, entendendo o conceito de profissional reflexivo associado diretamente aos professores. Nesse entendimento, um professor reflexivo avalia suas práticas na busca de melhorar o ensino por meio da "reflexão na ação" (no ajuste em tempo real) e da "reflexão sobre a ação"

(após a atividade de ensino para o seu desenvolvimento profissional).

Por fim, o professor Ivo Biologia IE faz uma reflexão sobre a frequência de suas ações de educação ambiental nas escolas:

> Sempre de forma pontual. Acredito que projetos de EA devem ser prolongados, mas as escolas em que atuei não davam apoio. Nas feiras de ciência, sempre desenvolvia grupos para trabalharmos o ciclo da água, minhocário, hidroelétricas, energias renováveis etc., acho que sim. Por todo o meu histórico, sempre direciono a inclusão da educação ambiental, mas sigo o currículo. Ainda não desenvolvi projetos direcionados (Ivo Biologia IE).

Na reflexão sobre a frequência, o professor Ivo Biologia EE afirmou que realiza atividades pontuais porque não tem o apoio das escolas. Acreditamos que seja uma referência às coordenações e às direções escolares, que, por vezes, podem não conseguir prestar auxílio e apoio aos docentes na realização de seus trabalhos pedagógicos. O professor João Biologia EE também informou realizar atividades pontuais e interdisciplinares, as quais entendemos com potencial integrativo e dinâmico, ao mesmo tempo em que alegou não se recordar de ter feito um "projeto grande que envolvesse toda a escola", e, sim, apenas ações. Essa tentativa de tentar mensurar as atividades transmitindo incerteza é um efeito comum quando um professor tenta dar a devida proporção aos seus feitos em suas memórias. Dentre os oito entrevistados, a maior parte (cinco docentes) afirma que desenvolveu atividades de educação ambiental com maior frequência e não de forma pontual apenas, demonstrando um compromisso contínuo com o tema.

Identificamos também que os referidos professores iniciaram suas vidas na docência ainda durante a graduação: Adão Biologia EEF, Ivo Biologia IE, João Biologia EE, Maria Matemática EE e Branca Matemática EEM. Porém, as duas últimas já eram professoras da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental antes da licenciatura. Os docentes mencionados relacionam o município de São Gonçalo em suas práticas

pedagógicas, entendendo ser parte da responsabilidade do ofício de professor. Aparecem, assim, as questões socioambientais como um avanço da dimensão ambiental, mais ecológica ou de aspectos apenas naturais, que foi comum nas trajetórias pessoais. As atividades com relação curricular mais estreita em cada disciplina fazem parte da preocupação dos professores Ivo Biologia IE — talvez por sua mais curta experiência como docente — e Ana Sociologia EEF, bem como outras atividades mais abrangentes realizadas de maneira interdisciplinar.

Considerações finais

Quanto às práticas de educação ambiental relatadas nas trajetórias profissionais dos docentes com atuação em São Gonçalo/RJ, os resultados obtidos destacaram a importância da educação ambiental no cotidiano escolar e revelaram as múltiplas formas como esses educadores incorporaram questões socioambientais em suas atividades pedagógicas. A partir dos dados evidenciados entre as oito entrevistas, observamos que a maioria dos professores atuantes no município desenvolveu atividades de educação ambiental com viés crítico.

Os professores entrevistados, atuantes no ensino fundamental II e/ou ensino médio, demonstraram uma diversidade de abordagens em suas práticas de educação ambiental. Essas ações mostraram que, mesmo diante de desafios como dificuldades financeiras e resistência dos envolvidos (bem como, por vezes, da própria estrutura escolar), os professores buscaram promover um engajamento significativo dos alunos com questões ambientais. Observamos também que a atuação desses professores em São Gonçalo estava intrinsecamente ligada à dimensão socioambiental, com forte ênfase na comunidade local e nas questões ambientais específicas do município. Essa conexão com o território e as peculiaridades de cada comunidade reforçaram a importância de uma abordagem contextualizada e adaptada às realidades locais no ensino de educação ambiental.

As análises revelaram também limites e desafios, como apoio institucional limitado, mas destacaram o engajamento dos professores na promoção da cidadania crítica e sustentabilidade. Os conceitos de socialização profissional e identidade docente foram centrais, abordando como experiências vividas e o contexto escolar moldam práticas e concepções pedagógicas. O estudo conclui que a educação ambiental, mesmo enfrentando obstáculos, desempenha papel essencial na formação dos cidadãos na valorização do território local.

No conjunto das narrativas dos professores entrevistados, nem todas enfatizadas neste capítulo, mas constante no estudo original da tese (Soares, 2024), foi possível também identificar indícios do que consideramos ser a identidade docente ambiental, de maneira plural. Essa identidade docente ambiental pode ser compreendida como uma identidade docente específica de professores que possuem interesse e atuam em questões socioambientais a partir da sua constituição como um sujeito ecológico no mundo.

Com base em Carvalho (2005, 2012), o sujeito ecológico se desenvolve baseado nas identidades e subjetividades dos educadores ambientais, tendo a educação ambiental como sua ação própria nas atividades realizadas. Então, o sujeito ecológico emerge da profunda compreensão dos impactos ambientais causados pela humanidade, que precisa adotar práticas sustentáveis, incluindo a valorização dos conhecimentos tradicionais e locais. Mas também a identidade docente, entendida enquanto trajetória identitária, segundo Dubar (1997, 2006), é moldada pelas experiências e interações sociais sob o aspecto principal das socializações. Assim como o autor, diferenciamos as identidades atribuídas pelos outros das identidades construídas e focamos nesta para as análises dos dados produzidos pelos professores que realizam educação ambiental e atuam no município de São Gonçalo. A identidade profissional em Dubar (1997, 2006) é uma construção social refletida pelas trajetórias dos sujeitos com ênfase na socialização

profissional, da qual destacamos aspectos da importância da experiência prática e da aprendizagem ao longo da vida.

Assim, concluímos apontando para a necessidade de se reunir cada vez mais pesquisas que identifiquem as motivações e múltiplas estratégias de educação ambiental desenvolvidas por professores, capazes de deixarem marcas em suas identidades profissionais docentes contribuindo para o reconhecimento do que nomeamos de identidades docentes ambientais plurais.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista de Psicologia (PUC/SP).* São Paulo, v.6. p. 9-27. jan-jun/1998.

CARVALHO, I. C. M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto* Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146. p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.* Porto: Afrontamentos, 2006.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation.* Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In:* LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.* São Paulo: Cortez. 2002. p. 179-220.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIMA, G. F. C. *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: Emergência, identidade e desafios.* 2005. 207f. Tese (Doutorado) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
LOUREIRO, C. F. B. *et al.* Região Sudeste. *In:* TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). *Educação na diversidade: O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Coleção educação para todos), 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf Acesso em: 18 abr. 2024.
LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação.* São Paulo: Cortez, 1999.
NOVICKI, V. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em educação ambiental: Programas de pós-graduação em educação do Rio de Janeiro (1981-2002). *Educação e Cultura Contemporânea.* Rio de Janeiro, s.n., p. 35-59. 2004. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1985. Acesso em: 01 jul. 2024.
NÓVOA, A**.** O passado e o presente dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor.* Porto: Porto, 2000. s.p.
NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992. s.p.
PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n.2. p. 72-89, jul./dez. 1996.
REIGOTA, M. *O que é educação ambiental?* São Paulo: Brasiliense, 2012.
SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. *In:* SATO, M.; CARVALHO, I. Educação ambiental: pesquisas e desafios. – Porto Alegre: ARTMED, 2005.
SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SCHÖN, D. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Logiques, 1993.
SILVA JUNIOR, J. R; FERRETI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola.* São Paulo: Xamã, 2004.
SOARES, V. M. *O lugar da educação ambiental nas trajetórias de vida dos professores em atuação no município de São Gonçalo/Rio de Janeiro: indícios de uma identidade docente ambiental.* 2024. 255f. Tese (Doutorado em Educação) — Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.
TOZONI- REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n. 1. p. 83-96. dez/2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2023.
ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. *In:* NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Capítulo 6

Escola e adolescência: a gravidez das meninas e a gravidez dos meninos em debate

Thiago Moura[1]
Silvana Mesquita[2]

Introdução

A gênese do presente estudo parte de experiências vividas pelos autores no exercício da docência na educação básica, enquanto professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental. A disciplina de Ciências é legitimada para as discussões na escola sobre o tema da gravidez na adolescência, justificando-se pela formação em Ciências Biológicas da maioria dos docentes que lecionam essa disciplina. Diante disso, o que se constata na prática das salas de aula é a adoção de uma perspectiva biologizante para tratar tal tema. Percebe-se uma ênfase nos fenômenos morfofisiológicos do sistema reprodutor e nos aspectos ligados à saúde, com a apresentação de uma lista de métodos contraceptivos, muitas vezes, ainda, associados a conteúdos sobre infecções sexualmente transmissíveis, porém com poucas problematizações acerca dos aspectos culturais, sociais e emocionais que envolvem a percepção do corpo, dos gêneros, das sexualidades e da própria adolescência (Pulcino, 2019; Reis; Fonseca, 2017).

---

[1] Doutor em Educação, PUC-Rio. Professor de Ciências e Biologia na rede pública do Rio de Janeiro. Texto oriundo da pesquisa de Mestrado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 09/2018, com apoio Capes/CNPQ/Faperj.
[2] Doutora em Educação, PUC-Rio. Professora do Departamento de Educação PUC-Rio.

Além disso, quando a gravidez adolescente ocorre no cenário escolar, percebe-se que as meninas têm sido apontadas como únicas responsáveis pelo acontecimento, em contrapartida, aos meninos, que, na maioria das vezes, aparecem pouco nessa realidade. Observa-se que alguns discursos pejorativos destinados às meninas, que vivenciam uma gravidez adolescente, são reproduzidos dentro da própria escola: "[3]Essa vai engravidar logo", "Você já viu de quem ela é filha", "Também, não se dá ao respeito", "Viam a forma como se vestia". A vivência nas escolas dos autores evidencia que essas falas estão nos discursos até mesmo de alguns professores, funcionários de apoio, direção e até nos próprios responsáveis pelas alunas, assim como entre os estudantes. Por outro lado, percebe-se uma falta de visibilidade em relação aos meninos, que são apontados como "garanhões" ou "irresponsáveis", porém sem o mesmo rigor e julgamento pejorativo que é lançado sobre as meninas.

Assim, esse paradoxo entre os respectivos discursos associados às meninas e aos meninos na gravidez adolescente corrobora para a necessidade de um olhar sobre o assunto através da perspectiva das relações de gênero (Louro, 2001). Trata-se de um cenário sobre as diferenças dos papéis sociais estereotipados de gêneros e de desigualdade entre o feminino e o masculino, aparentemente também reproduzido nas escolas.

> Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. Na contemporaneidade, essas instâncias multiplicaram-se e seus ditames são, muitas vezes, distintos. Nesse embate cultural, torna-se necessário observar os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, e os significados que lhes são atribuídos (Louro, 2008, p. 17).

[3] Essas falas são relatos de professores que ouvimos ao longo dos nossos anos de magistério. Os estudantes participantes dessa pesquisa também reproduziram o mesmo discurso que já foi ouvido por eles na escola.

Em paralelo a esses estudos e narrativas de experiências nas escolas, uma revisão bibliográfica realizada no banco de teses da CAPES e artigos de revistas sobre a gravidez na adolescência e as relações de gênero, entre os anos de 1996 a 2017, apontou que a maioria dos trabalhos desenvolvidos foram construídos também sob a égide da área da saúde, como medicina, enfermagem e psicologia. A ausência dos profissionais da educação nessas discussões aponta a relevância de trazer esse tema para o campo educacional, e, em especial, para a investigação no *lócus* das escolas e dos adolescentes (Moura, 2019).

A partir desse cenário, constatam-se números expressivos de gravidez na adolescência, principalmente entre a população mais vulnerável e em processo de escolarização na rede pública de ensino (Santos, 2013). Isso não quer dizer que haja uma ausência de práticas pedagógicas e/ou estudos sobre o assunto no ensino público. As autoras Spaniol e Arruda (2019), investigando percepções de estudantes de uma escola pública e privada, em um município da serra catarinense, chegaram à conclusão, em sua pesquisa, de que os estudantes do ensino privado — em contrapartida, ao ensino público — nunca tiveram contato com temáticas referente à educação sexual na escola. Isso quer dizer que fatores extrínsecos ao processo de escolarização podem estar atrelados à gravidez adolescente. Assim, argumenta-se sobre a necessidade de debates escolares (nos ensinos públicos e privados), além dos discursos biologizantes usados na reprodução humana, e presente, quase exclusivamente, nas aulas de ciências ou nos estudos da área da saúde. Ademais, aponta-se para a necessidade de se consolidar o protagonismo dos adolescentes, meninas e meninos, nas escolas e nas pesquisas, a fim de identificar suas percepções sobre gravidez em diálogo com o debate da própria sexualidade nesta fase da vida. Será que a gravidez na adolescência é compreendida da mesma forma por meninas e meninos? As relações de gênero influenciam suas percepções? Como as relações de gênero se manifestam nas percepções sobre a gravidez de meninas e de meninos?

Para procurar responder a essas questões, esse artigo traz resultados de uma pesquisa empírica, que se apoiou no arcabouço teórico dos estudos de gênero e sobre gravidez na adolescência na escola (Heilborn, 2006, 2009; Louro, 2008, 2013). O objetivo principal da pesquisa foi evidenciar as percepções dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental sobre o tema da gravidez na adolescência com ênfase nas relações de gênero. Procurou-se, ao longo da análise dos dados produzidos no campo, identificar as diferenças e as aproximações no que tange às perspectivas dos alunos sobre gravidez adolescente de meninas e de meninos no contexto escolar.

O recorte da pesquisa abrangeu um total de vinte e cinco (25) estudantes participantes do estudo, sendo vinte e uma (21) meninas e quatro meninos, com a faixa etária entre quatorze e dezessete anos. O número reduzido de meninos na adesão ao estudo já evidencia o cenário que justificou a pesquisa, a desigualdade de gênero e a maior responsabilização do feminino no que se refere ao próprio debate sobre o tema da gravidez na adolescência. Em outros estudos sobre gravidez na adolescência e educação sexual na escola (Bastos, 2015; Ferreira; Piazza; Souza, 2019), a participação das meninas tem sido preponderante em relação à dos meninos.

A pesquisa efetivou-se em uma escola pública localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, especificamente em uma região classificada como urbana, mas com características rurais presentes. O estudo foi realizado no ano de 2018, quando a escola apresentava um pouco mais de 700 alunos, com 21 turmas, atendendo exclusivamente os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A instituição integra a história da região desde 1994, sendo considerada um lugar com características geracionais, visto que muitos dos atuais alunos já tiveram seus responsáveis estudando na mesma instituição.

Quanto ao perfil dos 25 adolescentes participantes, destaca-se que a maioria é evangélica (15 estudantes). Isso aparece em alguns estudos sobre o crescimento das igrejas pentecostais nas periferias do estado (Vital, 2015). Em relação às questões étnico-raciais, cinco

alunos reconheceram-se como pretos; 12, como pardos; e oito, como brancos. A produção desses dados, juntamente com a identificação do contexto socioeconômico de classe popular, baseamos na hipótese de uma possível influência desses marcadores sociais sobre as percepções dos alunos a respeito da gravidez na adolescência e sexualidade.

A consideração interseccional entre gênero, classe e raça faz-se relevante, conforme já anunciado pelo autor Nascimento (1978), visto que o Brasil apresenta um contexto histórico marcado pela violência racial estrutural, e com maior parte de sua população negra (56,10%). Segundo dados do IBGE (2010), percebe-se, na sociedade brasileira, a ausência de uma democracia com igualdade econômica, social e cultural que contemple todos os sujeitos, sobretudo os negros, consequência do racismo estrutural vivido no país (Almeida, 2018). No entanto, a pesquisa não evidenciou diferenças significativas que pudessem ser relacionadas a esses grupos. Assim, as análises foram construídas com ênfase na relação de gênero, identificada como o elemento mais significativo para a compreensão das percepções dos alunos sobre a gravidez de meninas e meninos, nosso foco.

Entre os estudiosos de gênero, é um consenso afirmar que as relações de gênero atravessam todas as relações sociais. Entretanto, como essas relações são constituídas em seus espaços? Como as percepções sobre gravidez na adolescência se aproximam ou distanciam nas relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental de uma escola pública? Quais são as principais fontes de informações nas quais os estudantes buscam sobre a gravidez na adolescência? Qual o papel da escola? Quais as possíveis razões que os estudantes apontam para a gravidez na adolescência? Eles reproduzem os estigmas presentes na sociedade mais conservadora? Há diferenças entre as percepções das meninas e dos meninos? Essas são questões que o artigo procura responder com os resultados da pesquisa apresentada.

Destaca-se que as percepções dos estudantes sobre a gravidez na adolescência trazidas neste artigo se originam de um público

que não vive diretamente uma gravidez adolescente, ou seja, os alunos participantes deste estudo não estão ou estiveram grávidos.

Descrição metodológica

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual foram usados dois instrumentos metodológicos para a produção de dados no campo: questionários e oficinas pedagógicas. A metodologia qualitativa referida neste projeto apoia-se sobretudo nos estudos da autora Minayo (2007, p. 21), que nos apresenta considerações sobre os "significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", os quais se manifestam no processo de pesquisa, evidenciados pelas subjetividades dos sujeitos. Os questionários foram construídos com 13 questões abertas, em formato anônimo, tendo os respectivos eixos temáticos: (I) razões para gravidez adolescente, (II) relações de gênero, (III) colocar-se no lugar do outro, (IV) papel da escola, (V) influência da família, (VI) fontes de informação e (VII) projetos de vida. O objetivo era permitir que os estudantes refletissem em cada eixo temático sobre o tema da gravidez adolescente na perspectiva das relações de gênero.

Todos os estudantes das quatro turmas de 9º ano da escola selecionada foram convidados a participar da pesquisa (total de 160 alunos), porém responderam ao questionário apenas 25 participantes, como já apontado no perfil dos sujeitos, e que também se prontificaram a participar das oficinas. No entanto, como as oficinas pedagógicas aconteceram no contraturno, após o horário de aulas regulares, apenas 13 estudantes realmente compareceram.

O recurso das oficinas pedagógicas foi utilizado para permitir aos estudantes um momento de debate, reflexão e aprofundamento de ideias, mediante o juízo dos pares dos participantes presentes: face a face. Adotaram-se as ideias de Candau *et al.* (2013) que defendem que as oficinas pedagógicas podem permitir um aprimoramento analítico do processo metodológico, considerando-se, nesse processo, os critérios de ver, saber, comprometer-se e

celebrar como eixos orientadores para a construção do processo de análise dos dados.

Foram realizadas quatro oficinas, cada qual com uma temática central: (I) Os estigmas[4] e contrapontos da gravidez na adolescência; (II) As relações de gênero; (III) Ser adolescente; (IV) As fontes de informação. Cada oficina foi estruturada com uma variedade de estratégias interativas. Os encontros aconteceram em dois dias seguidos, com cerca de duas horas cada encontro, com duas oficinas, priorizando o tema da gravidez na adolescência com aprofundamento do assunto através dos estudos de gênero e sexualidade. Para tal, alguns estigmas e contrapontos da gravidez adolescente foram abordados, sendo alguns previamente propostos e outros desenvolvidos no debate. No que tange aos estigmas, eles trataram de preconceito, abandono escolar, redução do padrão de vida, conflitos familiares, risco à saúde, insuficiência de maturidade, pai adolescente que não se envolve no processo da gravidez adolescente e a relação com a pobreza. Quanto aos contrapontos, debateram-se amadurecimento, desejo como projeto de vida, liberdade, prazer, aproximação dos jovens com a família e busca da gravidez como alternativa para sair de casa. Esse momento contou com o desenvolvimento de uma oficina de bilhetes, em que cada adolescente apresentava, com esses textos, um estigma ou um contraponto sobre o assunto, gerando debates pelo grupo. Os estigmas e contrapontos usados na oficina foram selecionados a partir da revisão de literatura do estudo.

Além disso, foram usadas imagens selecionadas da internet, com assuntos relacionados ao tema da gravidez adolescente, gênero e sexualidade, através das quais os alunos precisavam apontar os estigmas e contrapontos do tema, através da análise de imagens. E, por fim, neste primeiro dia, foi apresentada e debatida uma parte do

[4] Para Goffman (2004), refere-se ao significado do termo estigma como uma característica intensamente depreciativa e relacional, pois ganha notoriedade em comparação ao outro indivíduo no processo.

documentário "Meninas[5]", que retrata a gravidez na adolescência no contexto das percepções de meninas sobre o assunto.

No segundo dia de oficinas, os estudantes tiveram contato com casos reais de adolescentes que vivenciaram a gravidez na adolescência, mediante o uso de notícias de jornais e sites na internet. A partir do debate, alguns jargões relacionados à sexualidade e ao gênero foram também problematizados. Os alunos selecionavam os jargões e os separavam de acordo com o gênero em que reproduziam os respectivos discursos. Dentre os jargões usados, destacam-se: "Sou homem, pô!"; "Nasci para isso… é a minha vocação!"; "Eu que trabalho aqui!"; "Você que cuida da casa e das crianças!"; Eu trabalho aqui… Eu sustento a casa!"; "Queria ver meu corpo 'funcionando'"… ; "Queria provar que sou homem!"; "Queria casar com o homem amado"; "Queria provar que sou mulher!"; "Você fez… você cuida!"; "Culpa da paixão!"; "Já vai abrindo as pernas!"; "Quem engravida é a mulher!"; "Você não fica com ninguém… é viado!" e "Você só anda com meninas… é lésbica!".

Em outra oficina, os alunos tiveram contato com uma "ficha comportamental", na qual eram orientados a apontar quais determinados comportamentos estavam se referindo a quais gêneros. Dentre os comportamentos apresentados aos alunos, destacam-se: cuidar das crianças; orientar sexualmente os filhos; trabalhar fora de casa; usar brincos; realizar trabalhos domésticos; ter docilidade e romantismo; embelezar-se; amamentar o filho no seio; ser elemento na relação; seja no namoro ou ato sexual, defender o cônjuge; ter força física e coragem; manter economicamente o lar; dirigir caminhão; decidir sobre a anticoncepção; viajar sozinho; praticar esportes radicais; urinar em pé; ter espírito prático e objetivo; usar cosméticos e dançar balé.

Por fim, os alunos foram estimulados a descrever e debater como era ser adolescente no século XXI, e onde buscavam

[5] Documentário: "Meninas". Disponível em: https://www.youtube.com/watch ?v=aXcUDO6CcnQ. Acesso em: 20 set. 2018.

informações sobre a gravidez na adolescência e sexualidade em seus cotidianos.

Foi utilizado o recurso de áudio gravação, pois se analisou que a gravação em forma de vídeo poderia inibir os alunos na participação das atividades propostas e comprometer o próprio discurso dos estudantes. As observações dos pesquisadores foram registradas em um diário de campo, elaborado ao fim de cada oficina com o intuito de registrar as primeiras impressões da pesquisa.

Os estudantes participantes do estudo, assim como a escola, os professores e os responsáveis, assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa e todos os aspectos éticos foram considerados na produção e divulgação dos resultados. As análises que compõem este capítulo são resultadas do cruzamento dos dados produzidos pelos questionários, transcrição das oficinas e registros nos diários de campo, em diálogo com o referencial teórico dos estudos associados à gravidez na adolescência na escola, educação sexual, sexualidade e relações de gênero.

Para apresentação dos resultados, o artigo estrutura-se em três eixos: gravidez na adolescência e estudos de gênero na escola: perspectivas teóricas; educação sexual biologizante na escola e percepções sobre a gravidez na adolescência: a gravidez das meninas e a gravidez dos meninos.

Gravidez na adolescência e estudos de gênero na escola: perspectivas teóricas

A maioria dos discursos na sociedade aponta a questão da gravidez na adolescência como um problema social que deve ser enfrentado. Isso pode ser notado em notícias divulgadas em jornais sobre o assunto. Por exemplo, em outubro de 2019, o jornal EL PAÍS[6] divulgou a matéria "De 70 adolescentes grávidas a zero, como a educação sexual mudou a realidade de uma escola na

[6] Jornal EL PAIS. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/18/internacional/1571416039_057093.html Acesso em: 23 mar. 2019.

Colômbia". A notícia aborda o projeto educacional de um professor na educação básica, que revolucionou a metodologia de ensino sobre educação sexual na escola. Porém, o título da matéria não clarifica a real perspectiva do autor do projeto, o professor Luís Miguel Bermudez Gutierrez, pois seu trabalho excede o enfrentamento do tema como se fosse apenas um "problema ou, até mesmo, uma doença a ser exterminada". Trata-se de um projeto muito mais amplo, voltado para os estudos de gênero, cidadania, direitos reprodutivos e sexuais na escola, desenvolvido ao longo de sete anos, de modo associado às necessidades dos estudantes da região. Embora no corpo da reportagem haja uma descrição da metodologia do autor, o título em si, reproduz a ideia da gravidez na adolescência apenas como um "problema" estatístico a ser superado. A preocupação com o tema da gravidez adolescente também pode ser vista no âmbito nacional.

No ano de 2019[7], escolas públicas e privadas participaram de uma pesquisa federal sobre o assunto na escola. O processo deu-se pela participação de gestores escolares enquanto respondentes a um questionário on-line referente à gravidez na adolescência. No ano vigente, em 3 de janeiro, foi implementada, pelo governo federal, a Lei n.º 13.798/19 (Brasil, 2019), manifesta pela Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. Embora seja de suma importância o aumento de investimentos públicos no debate sobre a compreensão da gravidez adolescente, percebe-se, nessas últimas propostas mencionadas, um movimento voltado para o mapeamento e a prevenção dos casos de gravidez na adolescência, com ausência de espaços para discussões e entendimento acerca do tema, sobretudo na escola.

Heilborn (2006) defende que a temática da gravidez na adolescência pode ser compreendida sem um posicionamento voltado apenas para a ideia de enfrentamento e combate. A

[7] Mapeamento sobre gravidez na adolescência na escola. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2019/02/escolas-devem-responder-questionario-sobre-gravidez-na-adolescencia. Acesso em: 12 jul. 2019.

compreensão da gravidez na adolescência, segundo a autora, precisa ir além dos estigmas que, muitas vezes, estão associados a assuntos como pobreza, baixa escolaridade, cultura local ou problema social. Nesse caso, ir além significa dar visibilidade às especificidades do(s) outro(s) que pode(m) contribuir para a compreensão do assunto usando outras bases e perspectivas. Além disso, Alves e Sobrinho (2016) salientam que toda forma de alteridade precisa ser compreendida na perspectiva multicultural e o que, muitas vezes, parece ser esquecido nos discursos sobre gravidez, sexualidade e moralidade, por exemplo. A questão da alteridade emerge diante das relações entre as racionalidades culturais autônomas, na qual o problema da moral pode ter reelaborações.

Assim, os adolescentes em questão, uma geração que cresceu no início do século XXI, com seus mundos diversos e suas múltiplas vivências, são trazidos a apontar suas formas de percepção sobre a gravidez na adolescência na escola. Os estigmas que ainda existem na sociedade sobre a gravidez na adolescência podem estar associados à identidade social que atribuem aos adolescentes e a essa fase de suas vidas, como tempo de "preparação para" uma vida adulta, com valorização de uma escolarização progressiva dentro de um projeto de futuro único. O presente desses adolescentes muitas vezes é apagado e desconsiderado, como se suas percepções não pudessem ser consideradas. Assim, a gravidez na adolescência é identificada como um meio de impedimento à vida dos estudantes e de "ilegitimidade" da concepção por não ser concebida como consequência de uma união estável ou casamento (Heilborn, 2006). Nessa perspectiva, os diversos setores sociais defendem que ela precisa ser simplesmente combatida, pois esses argumentos já deveriam convencer os jovens da necessidade de prevenção ou até castidade, o que, na verdade, não tem ocorrido. Estudos apontam (Campos, 2017; Santos, 2018) que os debates sobre gravidez na adolescência junto aos adolescentes precisam ser ampliados para a compreensão de suas próprias sexualidades,

conhecimento de si, associados às possibilidades de escolhas e de desenvolvimento de projetos de vida.

Como afirmam Carrano e Martins 2011), é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem do jovem como um "vir a ser" adulto (pré-adulto). Nega-se, com isso, o presente vivido. Essa visão destitui o jovem de sua identidade no presente em função da imagem que se projeta para ele no futuro. Há também a associação da imagem da juventude vista como problema, principalmente no que se refere aos casos de uso de drogas, violência, criminalidade e gravidez precoce.

> É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo (Carrano; Martins, 2011, p. 106).

Como resultado desse quadro de características dos discursos sobre a gravidez na adolescência, o estudo apoia-se no conceito de gravidez não-prevista, sendo essa apenas qualificada pelos atores participantes da vivência, ou seja, mães e pais adolescentes, que vivem esse processo (Heilborn, 2006). Isso quer dizer que eles, de fato, deveriam falar suas percepções sobre suas próprias experiências na temática da gravidez adolescente.

Diante dessa análise, é preciso superar as percepções que circulam na esfera social e cultural e interferem na nossa maneira de compreender os adolescentes e as suas diferenças. Os estudos sobre relações de gênero podem contribuir para essa visualização das diferenças que existem na formação dos sujeitos consigo mesmo e, ao mesmo tempo, atrelada à percepção do(s) outro (s) em suas vivências ao longo de sua vida em sociedade. Louro (2000, 2001, 2008, 2013), referência nos estudos de gênero no Brasil, destaca:

> Se o movimento teórico e político contemporâneo coloca em xeque as noções de centro, de margem e de fronteira, isso deve significar mais do que a aceitação e a tolerância do diferente ou até mesmo mais do que sua

> transferência da posição marginalizada para a posição central. O grande desafio talvez seja admitir que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo (Louro, 2013, p. 50).

Para a autora, esse processo excede o caminho biológico, causando impacto em todos os atores sociais. Assim, a perspectiva dos estudos de gênero nesta pesquisa segue o caminho das transformações sociais construídas e reconstruídas ao longo do tempo, visto que as percepções de gênero não devem ser contempladas sob a égide da estabilidade, mas, sim, como um ambiente instável, sujeito a alterações segundo as reverberações da sociedade vigente sobre o sujeito e das subjetividades do sujeito sobre si mesmo e, consequentemente, na própria sociedade. Para Louro (2013), a excentricidade aparece como caminho para a percepção do outro sem a exclusão das suas especificidades, isso inclusive na escola. O excêntrico, na visão da autora, apresenta-se como um sujeito que transita pelas posições fronteiriças dos gêneros, ou seja, não se encontra limitado a uma visão hegemônica considerada padrão na vida em sociedade, tanto nas relações de classe quanto nas de gênero ou étnico-raciais. Contudo, ele se percebe e interage na sociedade com os demais sujeitos, respeitando as diversas diferenças que existem na construção e reconstrução do outro e de si mesmo.

Quando a gravidez na adolescência é vista na perspectiva das relações de espaço para que os sujeitos envolvidos no processo, como mães, pais e adolescentes, sejam vistos, revistos e revisitados ao longo dessa vivência. Nesse contexto, questiona-se: como as percepções dos estudantes encontram-se permeadas pelas relações de gênero no que se refere à gravidez na adolescência?

Os autores Lins, Machado e Escoura (2016) destacam a necessidade de uma visão histórica nacional para aprofundamentos nas reflexões sobre gênero em nossa sociedade e na escola:

> Somos uma sociedade herdeira da escravidão, cuja história fez com que grande parte da população, por ser negra, se encontre nos piores lugares da hierarquia social. Nossa história remonta ainda a um processo de colonização, de exploração territorial, de genocídio da população indígena nativa e a uma organização política em que poucas famílias detêm a maior riqueza do país (Lins; Machado; Escoura, 2017, p. 88).

Por isso, essas relações de poder do conhecimento devem ser revisitadas nos estudos sobre gênero, sobretudo, em nosso cenário brasileiro marcado por um processo de colonização exploratório com a população indígena sendo dizimada, e pessoas negras sendo escravizadas, e as mulheres inferiorizadas. Esse ambiente violento e colonizador ainda reverbera em nossa civilização atual, orientando estigmas até mesmo sobre sexualidade e relações de gênero. Uma vez que o panorama histórico da construção identitária na América Latina, em que uma homogeneização cultural se impregnou, ao longo de seu processo colonizador, situando a escola como um dos lugares usados para reprodução dessa uniformização dos sujeitos, uma educação intercultural faz-se necessária para a visibilidade da existência igualitária do outro nesse processo (Candau, 2011).

Educação sexual "biologizante" na escola

> Essa pílula, (anticoncepcional), se estiver tomando remédio controlado, pode interferir, mas quase ninguém sabe disso, porque não tem educação sexual na escola! Ninguém faz ideia disso! Se você estiver tomando remédio controlado e estiver tomando pílula para não engravidar, você vai engravidar (Aluna 7).

Essa é a fala de uma das alunas participantes da pesquisa durante a realização da oficina pedagógica "Gravidez na adolescência na escola e relações de gênero". A adolescente chama a atenção para a ausência de abordagens sobre educação sexual na escola. Porém, observa-se que, até entre as alunas, a concepção de educação sexual é marcada por apontamentos baseados em questões biológicas ligadas à saúde. A fala da aluna com referência

ao cuidado sobre a utilização de métodos contraceptivos parece apoiar-se, exclusivamente, em pressupostos biológicos, e ainda aponta a escola como responsável por orientações médicas. Entretanto, a própria escola parece reproduzir esse mesmo discurso de educação sexual associada a um programa de saúde, isso quando a educação sexual ocorre nesta instituição.

Macedo (2005) e Altmann (2009) apresentam apontamentos sobre o assunto, citando como exemplo o modelo ainda tradicional dos livros didáticos. Os próprios livros didáticos, segundo as respectivas autoras, apresentam, para os professores e os alunos, uma generalização das sexualidades e dos corpos como se todos tivessem uma universalidade em suas constituições. Louro (2001) comenta que as vivências nos corpos não devem ser apontadas em uma esfera universal, mas regidas pela diversidade de vivências, que atravessam a vida em sociedade. As autoras Aquino e Martelli (2012) reiteram a presença de discursos biologizantes em suas pesquisas sobre o ensino de Ciências nas escolas.

Esse modelo de ensino biologizante, ainda hegemônico na escola, sobretudo nas aulas de Ciências e Biologia, precisa ser problematizado com criticidade e questionamentos constantes quanto às contribuições dessa prática de ensino para a formação integral dos adolescentes (Altman, 2005).

Isso quer dizer que a educação sexual na escola adotada em uma abordagem biológica (médica e morfofisiológica) acaba desconsiderando outros fatores relevantes no processo de construção da sexualidade dos alunos, como a realidade de cada sujeito em seu contexto cultural e social. Portanto, o ensino pode tornar-se excludente, pois coloca todos na mesma balança, sem a oportunidade de troca entre os principais atores envolvidos nessa discussão, as alunas e os alunos.

Percebe-se que essa realidade ultrapassa os anos, dado que professores que viveram a ausência/presença de uma educação sexual em sua formação a associam à hegemonia do discurso biologizante nas escolas. Almeida (2012) apresenta essa reflexão em sua pesquisa, que aborda a percepção de professores com diversas

faixas etárias sobre a sua experiência discente com a educação sexual:

> O fato de estudarem na Biologia o corpo humano e os aspectos relacionados à reprodução não se caracterizou como educação sexual para essas professoras, reconhecendo que a educação somente ligada à parte biológica é insuficiente. Os relatos daqueles/as que afirmaram não ter recebido educação sexual assemelham-se com aqueles que disseram ter recebido, pois em nenhum dos casos houve a indicação de um modelo de educação sexual que não estivesse ligado à área de Ciências ou Biologia, ou não fosse realizada em um evento específico (Almeida, 2012, p. 62).

O modelo atual de educação sexual ofertado pelas escolas deve ser refletido para uma educação que contemple as necessidades reais dos nossos alunos, fazendo a diferença em suas vidas e projetos de futuro. É possível afirmar que os estudos sobre a gravidez na adolescência desbiologizante desdobram-se de uma educação sexual voltada para o conhecimento e autoconhecimento dos adolescentes de sua sexualidade em interseção com seus contextos e perspectivas.

A educação sexual presente, aqui, ampara-se nas premissas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) que abordam uma concepção sem a presença de juízo de valores, mas permeada por momentos de reflexões e debates que permitam aos estudantes viverem suas sexualidades segundo seus desejos e anseios com autocuidado e liberdade. Entretanto, optamos pelo uso do termo educação sexual no lugar de orientação sexual, para se distanciar da associação desse segundo termo com as diferentes formas de atração afetiva e sexual dos indivíduos na sociedade.

Durante a pesquisa, os alunos apontaram a disciplina de Ciências como uma fonte de informação sobre a gravidez na adolescência em relação às demais disciplinas. Outros estudos (Altmann, 2005; Aquino; Martelli; 2012; Bastos, 2015; Santos, 2018; Moura, 2019) também apontam essa predominância das disciplinas de Ciências e Biologia como *lócus* no qual o tema chega a ser

abordado na escola, mesmo com as restrições já evidenciadas sobre a educação sexual nas escolas.

Novamente, essa aproximação pode ser explicada pela associação do tema da gravidez na adolescência com as questões ligadas à saúde e ao biológico. Mas, as discussões na escola, nesse contexto, onde ficam? Como ocorrem? A pesquisadora Heilborn (2006, 2009) apresenta a "classe médica" como os primeiros atores que se movem para resolver o "problema" da gravidez na adolescência. O risco da saúde materna perpassa pelos apontamentos médicos na gestação de adolescentes. Assim sendo, alguns episódios, como aborto espontâneo, prematuridade, riscos no parto, mortalidade materna e riscos para a criança, são levantados enquanto hipóteses em situações de gravidez nessa faixa etária. Alguns estudos (Melo, 2001; Ferron, 2017) apontam também que as condições socioeconômicas são fatores prioritários em comparação a idade quanto aos riscos de uma gravidez, principalmente quando ocorre na faixa etária entre os 10 a 14 anos.

Essa construção histórica e social da área de saúde atuando na temática sobre a gravidez na adolescência acaba reverberando na escola, nas disciplinas escolares que abordam o assunto. Essa abordagem também pode ser constatada através das percepções dos alunos nesta pesquisa, ao longo das respostas apontadas nos questionários referentes às disciplinas que tratam da temática da gravidez na adolescência no ambiente escolar (tabela 1).

Tabela 1: Disciplinas que falam na escola sobre gravidez na adolescência

Disciplinas que abordam o tema na escola	**Quantitativo**
Ciências	12
Nenhuma	8
Ciências e História	2
Sem Resposta	2
Inglês	1

Fonte: Elaboração nossa, a partir do questionário respondido pelos alunos, 2018.

A disciplina de Ciências é reconhecida pelos alunos como o *lócus* de "fala" sobre a gravidez na adolescência na escola para os

sujeitos deste estudo. Entretanto, outro ponto que se destaca nos dados é a informação de que nenhuma disciplina aborda o assunto (oito respondentes). Independente da área de formação, cada professor tem respaldo legal e pedagógico para a abordagem de temas sobre sexualidade e gravidez na adolescência. Essa ausência na prática pedagógica docente referente ao tema da educação sexual tem sido realidade em estudos recentes, que retratam a urgência do tema na formação inicial e continuada de professores em educação sexual (Vieira; Maktsura, 2017; Furlanetto; *et al.*, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), aprovada em 2017, suprimiu em sua constituição termos como gênero e orientação sexual, restringindo o cunho do debate da educação sexual na escola para uma abordagem voltada para a reprodução humana na disciplina de Ciências, preterindo as demais licenciaturas no debate. Portanto, faz-se necessário, na educação escolar, um movimento voltado para a resistência e defesa de uma educação sexual, que, de fato, dialogue com a necessidade do educando, valorizando o debate do assunto na escola.

O ECA (Brasil, 1990), a LDB (Brasil, 1996) e, sobretudo, os PCNs (Brasil, 2000) legitimam uma abordagem na escola para educação sexual. Contudo, nas percepções desses alunos, esse fato ainda não acontece. O que falta (ou tem) nas escolas ou na maioria dos professores para isso acontecer? Essa lacuna em disciplinas que não abordam o tema da educação sexual na escola, pode estar vinculada a quais fatores? Qual é o papel da formação inicial e continuada dos docentes quanto ao assunto? Essas são questões que precisam ser intensificadas nos estudos com e sobre professores da educação básica.

Percepções sobre a gravidez na adolescência: a gravidez das meninas e a gravidez dos meninos

Ao incentivar os estudantes a refletirem sobre a gravidez na adolescência, através dos questionários e oficinas, foi possível identificar que o debate se inicia pelas preocupações sobre as

consequências que uma gravidez pode trazer para o modelo de futuro planejado para essa fase da vida, reproduzindo a ideia de interrupção do processo de "preparação" para que estão submetidos.

> Fazer relação sexual cedo demais, sem pensar no que virá depois (Aluna 10).
>
> Não pensam nas consequências (Aluna 12).
>
> Por não se cuidarem e pensar nas consequências (Aluna 21).
>
> Sinceramente, eu não procuro saber sobre o assunto, já passei uns sufocos por achar estar grávida, mas nunca procurei saber sobre o assunto (Aluna 17).

Pode-se perceber que, para alguns alunos, uma gravidez na adolescência é vista como "inconsequência" dos adolescentes e de culpabilização dos que vivem essa situação. Há também um certo distanciamento desse debate, como se eles também não fossem adolescentes sujeitos a uma gravidez. Por outro lado, a aluna 17 apresenta um comportamento contraditório, pois, apesar de não buscar informações sobre a gravidez na adolescência, afirma já ter passado por situações de uma possível gravidez.

O que poderia explicar essas contradições ou até essa negação de ser adolescente? Porém, será que essa "consequência plantada" não deve ser vista sob a ótica de uma relação de poder na qual quem possui uma série de condições privilegiadas na hierarquia social acaba ditando esse tipo de discurso? Os adolescentes têm plenas condições para se posicionarem diante da vida que desejam viver na sociedade? Ou apenas são "destinados" a aceitarem de forma passiva os juízos de valor que recaem sobre si mesmos? Sendo assim, os discursos repletos de juízo de valores que contemplam a gravidez na adolescência devem ser analisados além dessa ótica.

Em uma perspectiva sociológica, Bourdieu e Passeron (1982), já nos anos 1960, compreendiam a relação da escola e do ensino como uma relação formalmente igualitária, que reproduzia e

legitimava desigualdades anteriores. Esse fenômeno só pode ser analisado considerando a distribuição desigual de poder entre as diversas leituras dos sistemas socioculturais realizada por diferentes grupos (Heilborn, 2006). Com isso em vista, durante as oficinas, procurou-se promover um movimento de reflexão nos participantes a fim de que suas percepções sobre a gravidez na adolescência ultrapassassem os discursos hegemônicos tradicionais sobre o assunto, que acabam limitando a visibilidade das diversas vivências sobre essa realidade. Cabe a cada indivíduo participante do processo apresentar suas percepções sobre essa experiência de vida.

Em determinado momento, os estudantes foram incentivados a se colocarem no lugar das meninas e dos meninos que viveram uma gravidez na adolescência. Na gravidez das meninas (tabela 2), os sentimentos como "medo, abandono e tristeza" aparecem em paralelo às preocupações com interrupções de futuro. Destaca-se que os meninos citaram termos semelhantes às meninas, mesmo que em menor número. Porém, os sentimentos de tristeza e de dor são apontados apenas pelas meninas participantes.

Tabela 2: Gravidez das meninas

Se você se visse grávida com 15 anos… O que poderia mudar em sua vida…	**21 Meninas participantes**	**04 Meninos participantes**
Mudanças em tudo	10	1
Abandono/ tristeza e dor	9	-
Cuidados com a gestação/criança	7	1
Medo	6	2
Interrupção do futuro	5	1
Apoio familiar	5	1
Assumir responsabilidades	4	1
Visão da sociedade sobre si	3	2
Sem vida social	2	2
Felicidade	2	1
Aborto	1	1
Isenção dos meninos	1	1

Fonte: Elaboração nossa, 2018.

Em relação à gravidez dos meninos (tabela 3), os termos ligados à "responsabilidade" e a "assumir" aparecem de forma recorrente. Esse dado pode estar vinculado à ausência do homem na gravidez adolescente, enquanto sujeito participante do processo. E a interrupção da trajetória de vida e a mudança de tudo nem chegam a aparecer como na gravidez das meninas.

Tabela 3: Gravidez dos meninos

Se você tivesse um filho com 15 anos… O que poderia mudar em sua vida…	Meninas participantes	Meninos participantes
Responsabilidade e/ou irresponsabilidade	5	1
Medo	3	-
Assumir a gravidez	2	1
Assumir a responsabilidade	2	2
Abandono	2	1
Perder a juventude	2	-

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

A partir do questionário respondido pelos alunos na questão 5, constata-se que há diferenças nas percepções dos estudantes em relação a se colocarem no lugar das meninas e dos meninos em situações de gravidez na adolescência. Na gravidez das meninas podemos identificar um número elevado de percepções associadas ao cuidado com a criança, perda da vida social, olhar da sociedade sobre si (juízo de valor), mudanças em seu projeto de vida, medo, possibilidade de aborto, isenção dos meninos, felicidade, abandono, tristeza e apoio familiar. Essa diversidade de implicações, tabulada como 12 percepções diferentes para uma gravidez de meninas, não se manifesta nas percepções sobre a gravidez de meninos.

Na gravidez dos meninos, o número quantitativo de percepções recai para a metade (seis) em comparação ao das meninas, sendo apontados indícios de ausência de responsabilidade no processo e nos discursos que ressaltam a necessidade dos meninos assumirem a gravidez. Pressupõe-se, nas percepções das alunas e dos alunos em questão, que a gravidez dos

meninos é marcada pela sua ausência na experiência da gravidez adolescente. Além disso, nesta gravidez aparece o sentimento de perda da "juventude", apontado por duas meninas, fato que em nenhum momento foi citado na gravidez das meninas. Isso quer dizer que essas meninas conseguem apontar que o menino, uma vez pai na adolescência, pode perder a possibilidade de usufruto de sua juventude. Entretanto, essa consideração segue ausente sobre a sua própria condição de grávida na adolescência. Essa questão está ausente nas percepções dos estudantes sobre a gravidez das meninas, ou seja, apenas os meninos são vistos como correndo o risco de "perder a juventude" na circunstância de uma gravidez na adolescência. Um ponto de aproximação entre as gravidezes foi o sentimento de abandono e medo que, para os estudantes, é inerente aos que vivem essa situação. Percepção bem singular desses participantes, que, mesmo parecendo mostrar um certo distanciamento, reproduziram discursos de culpabilização dos adolescentes e trouxeram seus sentimentos para o debate, num verdadeiro exercício de alteridade, isto é, de tentar "colocar-se no lugar do outro".

Com esses resultados, seria possível apontarmos a existência de duas gravidezes diferentes na adolescência: uma, das meninas; e outra, dos meninos? Para os estudantes participantes deste estudo, as meninas parecem ser vistas, em casos de gravidez na adolescência, como as "erradas da história", e os meninos seriam "os isentos" desse processo (quadro 1).

Quadro 1: Percepções sobre a gravidez das meninas e gravidez dos meninos

Meninas participantes desta pesquisa	**Meninos participantes desta pesquisa**
Na maioria das vezes, "sobra" para a menina. Hoje em dia, ainda em um relacionamento hétero, a mulher é vista como a pessoa que cuida da casa e dos filhos (as). E tem sorte se o homem assumir a responsabilidade (como se não fosse mais do que sua obrigação) (Aluna 2).	Em nossa sociedade atual, ainda sofremos com opressão causada por *bullying* e desigualdade, então, provavelmente, seríamos alvo de bullying por parte de opressores (Aluno 6).

Porque, na maioria das vezes, as meninas são as culpadas, e os meninos, é a natureza deles (Aluna 3).	A sociedade se esquece de que os dois são culpados (Aluno 5).
Meninas são vistas como irresponsáveis e "piranhas", mas, meninos, já são vistos como "garanhões" e irresponsáveis também **(**Aluna 12).	

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

A partir das respostas da questão 3 do questionário: "*Em casos de gravidez na adolescência, meninas e meninos que lidam com essa experiência são vistos da mesma forma em nossa sociedade?"*, a aluna 2 apresenta distinção entre o que se espera de uma mulher e de um homem na sociedade. Na fala da aluna, a mulher ainda se encontra na condição de responsável, como uma cuidadora do lar, não tendo condições de contar com a presença do homem nas tarefas domésticas e, sobretudo, na criação dos filhos. A sorte é o elemento que permeia um homem presente no processo da paternidade, e não sua responsabilidade e seu compromisso com a sua família. Ainda existe, no discurso da aluna, uma diferença quanto ao casal, visto que, uma vez a relação sendo constituída por meio de um relacionamento homoafetivo, a mulher e o homem encontram-se voltados para outro posicionamento em suas vidas. Ou seja, ela trouxe à tona o tema das relações homoafetivas. Isso pode evidenciar que a gravidez adolescente na escola, uma vez abordada com os fundamentos dos estudos de gênero, pode abrir possibilidades para reflexões a respeito da diversidade sexual na escola.

A aluna 3 destaca que os meninos se comportam dessa forma em relação à gravidez na adolescência por causa da "natureza" deles, ou seja, corrobora-se a ideia de que o homem não faz parte do processo da gravidez, sendo esse acontecimento uma vivência exclusiva da mulher, inclusive com falas que legitimam esse comportamento mediante uma visão biológica do assunto. Na visão da aluna 12, tanto meninas como meninos são considerados irresponsáveis em uma gravidez na adolescência. Contudo, as meninas recebem discursos pejorativos sobre a sua moral,

enquanto os meninos são enaltecidos, tendo a sua masculinidade considerada "aprovada" pela sociedade.

O aluno 5 apresenta a sua visão sobre a vivência da gravidez na adolescência, permitindo, em seus discursos, a visibilidade de ambos os gêneros, entretanto, percebe-se um juízo de valor sobre o assunto. Em contrapartida, o aluno 6 apresenta um posicionamento empático e afetivo com quem vive a realidade de uma gravidez na adolescência, ou seja, ambos tentam se colocar no lugar do outro.

A partir desses pontos, nas falas desses estudantes, há a distinção entre o que se espera de uma menina adolescente vivendo a gravidez e um menino nas mesmas condições. O corpo da mulher volta-se para os cuidados com o lar, sendo aceito sem a presença de juízo de valor em comparação ao corpo do homem, que invisível no processo, tendo destaque apenas quando a gestação em si "comprova" sua própria masculinidade no ato. Por outro lado, a mulher, em sua sexualidade, não é vista da mesma forma, por isso acaba sendo associada a termos depreciativos referentes à sua conduta. O corpo da mulher é julgado, cobrado e condenado, inclusive pelas próprias mulheres, enquanto o corpo do homem segue ausente, porém enaltecido sob a égide de sua masculinidade legitimada. Afinal de contas, o homem, nas palavras da aluna 3, vive a "natureza dele".

Bozon (2004) defende que o "cenário imaginário" sobre a dominação masculina frente ao ato sexual pode ser apontado como um guia precursor, que acaba incidindo sobre a formação das estruturas hierárquicas sociais do nosso tempo. Esse comportamento do homem, justificado pela sua "natureza", denota uma construção social na qual o corpo do homem ganha espaço hierárquico em subordinação ao corpo da mulher (Fraga, 2013).

A autora Goellner (2013) defende um posicionamento da construção dos corpos, além de um viés exclusivamente naturalista, portanto, os olhares para os corpos devem exceder os paradigmas sobre a temática da gravidez na adolescência, sobretudo em relação ao corpo feminino, alvo de apontamentos

depreciativos, mesmo quando apontado, muitas vezes, como protagonista exclusivo da vivência.

A natureza do homem e da mulher, visualizados apenas sob a ótica biológica, tem sido tema de contestação pelos estudiosos de gênero, desde os anos de 1960 e 1970. As pesquisas sobre as relações de gênero de origem anglo-saxã tiveram como finalidade a construção de um espaço para as mulheres na Academia, além do movimento feminista militante da época. Esse movimento legitimou reflexões no período que ultrapassam a visão reducionista dos estudos de gênero como um tema exclusivamente voltado para a figura das mulheres. Em vez disso, direcionou-se para a construção de um campo de propagação do conhecimento científico voltado ao entendimento das relações sociais de gênero e as suas reverberações na sociedade (Louro, 1995).

No artigo "Entre as tramas da sexualidade brasileira", a autora Heilborn (2006) apresenta reflexões sobre o imaginário sexual da sociedade brasileira. Neste estudo, a sexualidade brasileira "vendida" como uma sociedade voltada à vivência sexual intensa é questionada e revisitada como um processo construído e reconstruído por meio de um processo histórico e cultural. Nisso, a natureza sexual dos gêneros, homens ou mulheres, é colocada sob a ótica de uma aprendizagem para a sexualidade.

Assim, retomando a fala da aluna 3 sobre a "natureza" do homem, associada ao predomínio vigente do ato sexual em si e ao abandono da paternidade na gravidez na adolescência, esse processo pode ser entendido como algo "aprendido" nas relações sociais do nosso tempo histórico, sobretudo na sociedade brasileira. No entanto, esse comportamento deve ser analisado para além de uma perspectiva biológica, considerando-se também sua dimensão como construção social.

As percepções dos estudantes reproduzem padrões associados aos discursos hegemônicos sociais, que reverberam na formação dos gêneros, em relação a si e ao outro. O presente estudo ainda destaca a urgência de aprofundamentos sobre as especificidades da gravidez dos meninos, visto que a ausência da figura do homem

nessas discussões pode ser evidenciada como uma das consequências do processo de formação de sua masculinidade na sociedade (Connel, 2016). Assim, é possível destacar que os estudantes deste trabalho, em diálogo com as aproximações propostas entre gravidez na adolescência e as relações de gênero, contribuíram para demonstrar a existência de duas gravidezes possíveis: uma das meninas e outra dos meninos.

Considerações finais

De modo geral, as ponderações suscitadas pelas falas dos estudantes permitiram evidenciar o predomínio de discursos biológicos nas abordagens escolares sobre gravidez na adolescência, justificado por estar associado à disciplina de Ciências e às questões de saúde. Há um cenário de ausência de uma efetiva educação sexual na escola, marcado pelo silenciamento de temas ligados à sexualidade, ao conhecimento de si, às diferenças culturais e às desconstruções de juízos de valores morais. Assim, mesmo sendo a escola um dos principais espaços de socialização de adolescentes e jovens, esses temas não estão sendo trabalhados de forma a contribuir para a socialização dos adolescentes e de seu autoconhecimento.

Nas percepções dos estudantes, a gravidez na adolescência é reconhecida como um comportamento "inconsequente" e de culpabilização dos envolvidos, reproduzindo os mesmos estigmas que marcam a visão da sociedade sobre o adolescente e seu papel social. Porém, eles reconhecem que as meninas acabam recebendo julgamentos marcados por juízos de valor, inclusive com termos pejorativos quando grávidas nesse período da vida. Por outro lado, os meninos, embora vistos como ausentes e irresponsáveis, de forma geral, não recebem da sociedade o mesmo olhar lançado sobre as meninas. Todavia, o adolescente, uma vez "grávido" apresenta sua masculinidade aprovada, sem a associação a termos depreciativos sobre si, como acontece com as meninas.

Assim, ao longo das análises, duas gravidezes ficam em evidência nesta pesquisa: a das meninas e a dos meninos. Em ambos os casos, percebe-se um corpo em evidência, que carrega consigo as reverberações de uma gravidez adolescente: o das meninas. Além disso, apenas os meninos são apontados como aqueles que irão "perder a juventude" em uma suposta gravidez. As meninas, na mesma situação, não passariam por isso. As meninas acabam vivenciando um número maior de experiências na gravidez adolescente, em contrapartida ao dos meninos.

Portanto, o estudo traça, através de um viés qualitativo, um panorama da relevância de práticas pedagógicas e políticas públicas para a manutenção e implementação das discussões de gênero na escola, sobretudo na gravidez na adolescência. Afinal, meninas e meninos devem participar dessas discussões, pois ambos fazem parte do processo.

Ao fim deste artigo, é possível ir além da apreciação dos dados investigativos analíticos apresentados até aqui e apontar a possibilidade reflexiva que o trabalho com adolescentes na perspectiva dialógica pode trazer para a consolidação de novas estratégias pedagógicas para a educação sexual nas escolas. O trabalho investigativo, baseado em oficinas pedagógicas, permitiu apreender as percepções dos jovens, indo além da repetição de estigmas sociais.

Referências

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, K. *Educação sexual: uma discussão para o ensino médio técnico?* 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) — Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ALTMANN, H. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola.* 2005. Tese (Doutorado em Educação) —Departamento de

Educação, Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
ALTMANN, H. Corpo e gênero na educação sexual: análise de uma escola carioca. *In:* HEILBORN, Maia Luiza. et al. (Orgs.). *Sexualidade, reprodução e saúde.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.
ALVES, P.; SOBRINHO, L. Multiculturalismo e alteridade: observações sistêmicas sobre um discurso da diferença. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito* (RECHTD). São Leopoldo, 8(2), p. 174-182, maio/ago., 2016.
AQUINO, C.; MARTELLI, Andrea. Escola e Educação Sexual: uma relação necessária. *IX ANPEDSUL. Seminário Pesquisa e Educação da Região Sul,* Caxias do Sul, 2012.
BASTOS, G. *Biologia no Ensino Médio: diferentes abordagens metodológicas para adequar o conhecimento ao cotidiano – Enfoque sobre a Gravidez na Adolescência.* 2015. 174f. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.
BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982.
BOZON, Michel. *Sociologia da sexualidade.* Rio de Janeiro: FGV, 2004.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
BRASIL. Lei n.º 9.394. *LDB – Leis de Diretrizes e Bases.* 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein. 9394.pdf. Acesso em: 22 dez. 2017.
BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 27 jan. 2018.
BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.
BRASIL. Lei n.º 13.798, de 3 de janeiro de 2019. *Dispõe sobre a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência.* Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13798.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.
CAMPOS, H. M. *Diálogos com adolescentes sobre relações amorosas, cidadania sexual e democracia íntima:* proposições para uma educação em saúde emancipatória! Tese de doutorado. Belo Horizonte, 2017.
CANDAU, V. *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
CANDAU, V. (Org.). *Rumo a uma Nova Didática.* 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
CARRANO, P.; MARTINS, C. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 23-56, jan./abr., 2011.
CONNELL, R. *Gênero em termos reais.* São Paulo: N Versos, 2016.
FERREIRA, I. G., PIAZZA, M., SOUZA, D. Oficina de saúde e sexualidade: Residentes de saúde promovendo educação sexual entre adolescentes de escola pública. *Revista Brasileira De Medicina De Família E Comunidade*, Rio de Janeiro, 14(41), 2019.
FERRON, T. *Vulnerabilidade social juvenil: uma análise a partir de jovens do Projovem Adolescente no município de Pato Branco – PR.* 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.
FRAGA, A. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. *In:* LOURO, G. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
FURLANETTO, M.F.; LAUERMANN, F. ; COSTA, C. B. ; MARIN, A. H. *Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura.* Cadernos de Pesquisa 48 (168). 2018. https://doi.org/10.1590/198053145084.
GOFFMAN, I**.** *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. *In:* LOURO, G. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HEILBORN, M. (Org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros.* Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.
HEILBORN, M. (Org.). *Sexualidade, reprodução e saúde.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA —IBGE. *População brasileira e raça.* Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 7 mar. 2010.
LINS, B. A; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. (Org.). *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.* 1. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.
LOURO, G. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade.* Porto Alegre, vol. 20(2), jul./dez. 1995.
LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
LOURO, G. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.* Florianópolis, vol. 9, n. 2, p.541-553. 2001.
LOURO, G. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pró-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2(56), maio/ago. 2008 .
LOURO, G. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
MACEDO, E. Esse corpo das Ciências é o meu? *In:* MARANDINO, Marta *et al. Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa.* Niterói: Eduff, 2005.
MELO, F. *"Gravidez Adolescente e Vulnerabilidade Social nas Grandes Metrópoles: O Caso das Comunidades de Praia da Rosa e Sapucaia"*. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2001.
MENINAS. Direção: Sandra Werneck. Assistente de direção: Gisela Camara. Produção: Luis Antonio Silveira. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2005. 1 DVD (71 min.). Gênero: documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aXcUDO6CcnQ. Acesso em: 20 set. 2018

MINAYO, M. (Org.). *Pesquisa social : teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2007.
MOURA, T. S. *Ressignificando a Gravidez na Adolescência na escola: como as percepções das alunas e dos alunos estão permeadas pelas relações de gênero?* 2019. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
PULCINO, R. *"É algo socialmente construído: Gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes".* 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
REIS, N.; FONSECA, L. "Bem biológico mesmo": tensões entre ensino de biologia, currículo e sexualidade. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez. 2017.
SANTOS, F. M. *Os impactos da maternidade precoce sobre os resultados socioeconômicos de curto prazo das adolescentes brasileiras.* 2013. 65f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.
SANTOS, R. *Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia: discursos e práticas sobre sexualidade e gênero.* 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
SPANIOL, C.; SPANIOL, M.M.; ARRUDA, S.N. Gravidez na adolescência e educação sexual: percepções de alunas do ensino médio de um município da Serra Catarinense. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 61-83, jul./dez. 2019.
VIEIRA, P.; MAKTSURA, T. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 22, n.69, abr./jun. 2017.
VITAL, C. *Oração de traficante: uma etnografia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

Capítulo 7

Qual o papel das videoaulas no processo de aprendizagem? Com a palavra, os jovens da escola de ensino médio

Filippo Cortez Giovanelli[1]

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação (Giovanelli, 2023) desenvolvida em duas escolas de ensino médio, durante o período de pandemia da covid-19, no ano de 2022. O objetivo principal do trabalho foi compreender como as videoaulas eram usadas por jovens estudantes do ensino médio e questionar qual seria o papel dessas escolhas no favorecimento do processo ensino-aprendizagem. Compreende-se que as videoaulas são um recurso limitado, pois não possuem a capacidade de propiciar a interação entre alunos e professores, como nas aulas presenciais. Essa falta de interação, pode ser um entrave para a adoção de videoaulas como ferramenta didática, porém o uso desse recurso vem crescendo nos contextos escolares, muito antes da pandemia da covid-19, seja de forma sistematizada, quando produzida e indicada pelas próprias escolas, seja por escolha dos próprios estudantes de videoaulas disponíveis na internet. Haveria outra forma de aprendizagem sendo acionada pelos jovens ao adotarem as videoaulas em seus processos de estudo? Poderiam os jovens questionar os sentidos da

[1] Mestre em Educação, PUC-Rio. Professor de Biologia na rede privada do Rio de Janeiro. Texto oriundo da pesquisa de Mestrado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 19/2022, com apoio Capes/CNPQ/Faperj.

escola de ensino médio a partir do uso das videoaulas? Como e por que os jovens assistem a videoaulas?

Tais questões permitirão, neste capítulo, problematizar um tema emergente no campo educacional, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto escolar, diante de novas lógicas de tempo e espaço que elas propiciam (Pischetola; Heinsfeld, 2018). Para Pischetola e Rosa (2019), as Tecnologias da Informação e da Comunicação permitem novas possibilidades de socialização e mediação do conhecimento, com inúmeras implicações para a educação. Assim, diante de recursos trazidos pela imersão na cultura digital dos jovens, será possível refletir sobre como eles se apropriam desses elementos em seu processo de ensino-aprendizagem, permitindo refletir sobre os objetivos da escola e das práticas emergentes dos professores. Para Canário (2015 p. 326),

> a escola que temos hoje e que cresceu de maneira exponencial na segunda metade do século XX em todo o mundo, que é a escola herdada do século XIX, é uma escola que perdeu o prazo de validade, é obsoleta e não tem futuro. Não sou adivinho, não faço profecias, portanto, não posso dizer como vai ser a educação daqui a cinquenta anos. Agora, o de que estou convicto é que a escola já está sofrendo uma mutação profunda e passando por uma situação que não tem volta, quer dizer, a escola não tem retorno, é uma suposta idade de ouro do passado em que funcionava bem, os atuais problemas que a escola tem, e que são muito graves, são inultrapassáveis com base na própria lógica da escola (Canário, 2015, p. 326).

As videoaulas são o principal recurso utilizado pela educação à distância (ABED, 2019), porém alguns autores pontuam as dificuldades e os desafios da formação de professores para a produção de videoaulas nessa modalidade de ensino. Por exemplo, Tezonin (2018) argumentou que a elaboração e a produção de materiais didáticos audiovisuais levam a inseguranças por parte dos docentes, relacionadas à necessidade de desenvolvimento de uma nova consciência corporal e do uso de linguagem não verbal, associada a novas formas de impostação da voz e, até mesmo, do

desafio de "dar" aulas para uma câmera digital, tendo que passar a construir um exercício de docência virtualizada.

Por outro lado, desde o seu lançamento em 2005, o YouTube gradualmente consolidou-se como um espaço fundamental para o compartilhamento de materiais educacionais, incluindo videoaulas. Esse fenômeno ocorre não apenas devido à sua crescente popularidade, mas também à facilidade de acesso e utilização da plataforma. Vale ressaltar também a capacidade de integração com outras redes sociais, como Facebook e Twitter.

Silva e Sales (2015) constatam a popularização de visualizações de videoaulas em sites de compartilhamento de vídeo, como o Youtube, e de canais como Khan Academic e Me Salva!. Esses canais são dedicados à publicação de videoaulas e acumulam atualmente mais de duzentos milhões de visualizações, conforme dados públicos no próprio site do YouTube (Silva e Sales, 2015) Ao analisar os comentários presentes nos vídeos desses canais, é possível perceber que muitos jovens os acessam sem indicação direta de seus professores. Essa é uma questão investigada também nesta pesquisa, buscando identificar se a decisão dos estudantes de ensino médio de assistir às videoaulas parte das indicações dos professores ou é iniciativa própria dos próprios alunos como estratégia para contribuir com o processo de aprendizagem.

Outro ponto a ser ressaltado parte dos estudos de Dotta *et al.* (2013), que identificam que as videoaulas e outras tecnologias permitem que os alunos entrem em contato com diversos conteúdos, muito antes destes serem apresentados pelo professor na sala de aula. Tais argumentos se alinham ao uso das videoaulas na metodologia nomeada de sala de aula invertida "flipped classroom". Essa estratégia pedagógica se baseia no estímulo do papel ativo do aluno, em que ele assiste à apresentação do conteúdo da aula previamente, antes dos encontros presenciais em sala de aula, através de videoaulas, produzidas pelos próprios professores. O tempo de aula presencial passa a ser dedicado pelo diálogo sobre

os vídeos, aprofundamento, troca de dúvidas e exercícios com orientação do professor (Bueno; Rodrigues; Moreira, 2021).

Na literatura produzida no campo da educação, as videoaulas podem ser definidas de muitas formas, mas se destacam as definições de três grupos de autores. Arroio e Giordan (2006) definem as videoaulas como aulas gravadas na modalidade expositiva de conteúdos de forma sistematizada. Já Arruda e Dutra (2014) as definem como produções audiovisuais com fins educativos, podendo ser preparadas em qualquer espaço físico (ou até mesmo em estúdios) para reproduzir estilos condensados de aulas presenciais — como a aula expositiva. Essas definições reproduzem as chamadas aulas tradicionais, semelhantes ao modelo da educação bancária, conceituada por Paulo Freire (1983), e muito presente nas aulas de cursos pré-vestibulares e/ou cursos preparatórios. Já Clemes, Gabriel Filho e Costa (2012) trazem uma definição mais abrangente de videoaulas, reconhecendo-as como recursos tecnológicos capazes de tornar uma aula mais interativa e motivadora.

Assim, segundo Pischetola e Daluz (2018), cada nova tecnologia produzida no mundo tende a impactar o ambiente humano, gerando novas tensões e necessidades, mas também transformando o entorno por meio das dinâmicas de interação e interdependência que estabelecem. Por essa razão, compreender a interação entre os jovens e as videoaulas como meios tecnológicos que moldam o caráter da cultura pode permitir identificar rupturas com os modelos tradicionais de ensino e/ou com os sentidos atribuídos às escolas, via protagonismo juvenil.

A pesquisa e os questionários: como assisto às videoaulas?

No que tange à pesquisa anunciada, para alcançar as respostas para as questões levantadas, a investigação foi composta por dois procedimentos. Primeiro, questionários aplicados para estudantes de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio de duas escolas privadas de alto rendimento no ENEM na Zona Sul e na Zona Oeste do Rio de

Janeiro. Segundo, foi realizada uma roda de conversa com um grupo de 12 estudantes do 3º ano do ensino médio. Os dados e as entrevistas foram coletados no ano de 2022. As escolas de alto desempenho no Enem são instituições privadas destinadas, majoritariamente, à classe média e tem como objetivo central no ensino médio a preparação dos jovens para a entrada no ensino superior via Enem ou vestibulares isolados. Estudantes, responsáveis e escola assinaram termo de consentimento para a pesquisa, seguindo os padrões éticos.

O questionário aplicado foi respondido por 122 alunos e trazia perguntas que identificavam o jovem estudante, como a sua série, o seu gênero, a sua trajetória escolar (se cursaram todo o ensino na instituição ou se vieram de outras escolas) e o curso superior desejado. O perfil dos respondentes no que se refere à série do ensino médio distribuiu-se da seguinte forma: 22% da primeira série, 17,5% da segunda série e 60,5% da terceira série. Em relação ao gênero, 44% destes se identificaram com o gênero masculino, 53% com o gênero feminino e 3% preferiram não dizer ou afirmaram não se identificar com nenhum deles. A proporção elevada de jovens no último ano do ensino médio (66,7%) foi um fator que marcou as análises, uma vez que estes estão muito influenciados pelas proximidades com as provas dos vestibulares, que, como dito, era um dos objetivos centrais da escola investigada e que também dominou as preocupações dos jovens na fase das rodas de conversas.

Além disso, o questionário trazia questões acerca das videoaulas, nas quais o jovem estudante deveria afirmar se usava videoaulas, a frequência de uso, as preferências por canais, estilos de professores e até a motivação no uso do recurso. Essas perguntas visavam responder de forma mais clara o questionamento principal: Como será que os jovens desta pesquisa utilizam as videoaulas no seu processo de aprendizagem?

No geral, os dados indicaram que 84% dos estudantes já possuíam hábito de assistir a videoaulas antes da pandemia. Porém, todos afirmam que esse cenário mudou com a pandemia, fazendo

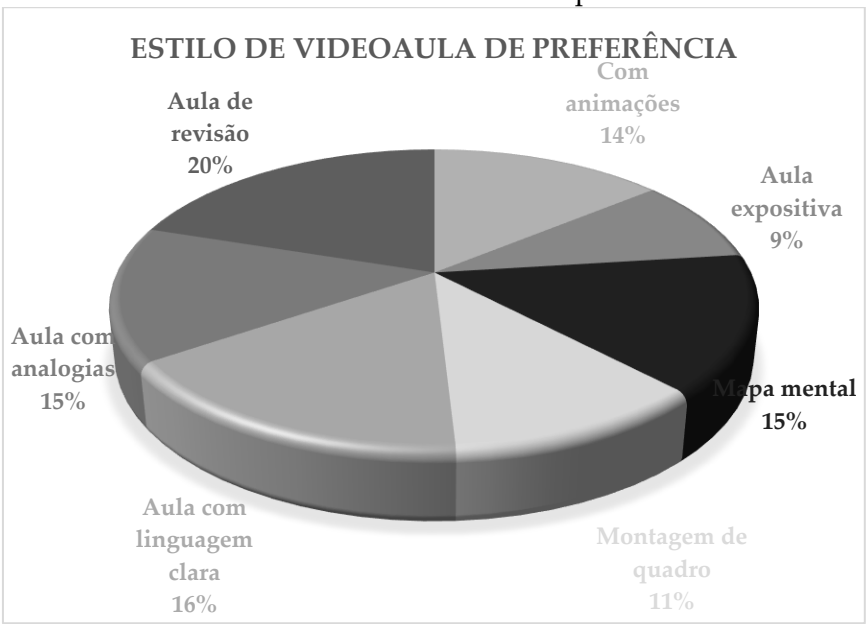
com que buscassem videoaulas e não apenas aquelas recomendadas pelos próprios professores, mas principalmente por iniciativa própria em busca de outros estilos e outras plataformas. Cerca de 40% deles assistem a videoaulas uma vez na semana ou menos e 40% procuram videoaulas duas ou mais vezes na semana, indicando uma rotina na utilização desse recurso no período da pandemia.

No que se refere aos estilos de videoaulas que os alunos mais buscam, as respostas foram categorizadas quanto aos estilos/tipos e nomeadas em seis tipos, baseados na experiência do autor com aos alunos dessa rede de escolas, na revisão de literatura e no estudo sobre videoaulas disponibilizadas nas plataformas digitais abertas, principalmente o YouTube. São elas: aula de animações; aula expositiva; mapa mental; montagem de quadro; aula com linguagem clara; aula com analogias ao cotidiano. As videoaulas de "animações" fazem referência ao crescimento da popularidade dos canais educacionais TED-Ed e Kurzgesagt entre os estudantes da escola investigada, que produzem videoaulas com desenhos e personagens animados na explicação de conteúdos escolares. A alternativa "mapa mental" foi baseada em videoaulas que realizam a construção de mapas mentais para revisão de determinados conteúdos, em especial no canal Descomplica. A opção de "montagem de quadro" faz referência direta a um dos primeiros canais que disponibilizaram aulas em formato de vídeo, o Khan Academy, que começou com aulas escritas em uma tela digital simulando um quadro negro. A alternativa "aula com linguagem clara" faz referência a videoaulas que possuem formato simples e de fácil aprendizado, usando esquemas de diagramas para a apresentação do conteúdo passo a passo e de forma simplificada. A "aula com analogias" faz uma referência a vídeos, como do canal Nerdologia, que relacionam o conteúdo de história e ciência com a cultura popular. A "aula de revisão" ou síntese de conteúdo se referia a vídeos curtos de um tópico único de uma disciplina que visava revisar um determinado conteúdo de forma simples e rápida. A opção "aulas expositivas" refere-se às aulas de modelo tradicional com a exposição de conteúdos pelo professor na tela,

usando ou não o quadro, e que se encontra ainda na maioria das videoaulas disponíveis na internet (Giovanelli, 2023).

O resultado obtido mostrou que não há um estilo específico de vídeo que os alunos preferem (gráfico 1). Porém, vale a pena destacar que o estilo intitulado "aula de revisão" tem uma leve tendência de preferência. Inclusive, isso se confirma em dados da roda de conversa, a serem apresentados mais tarde no texto em relação à procura por essas videoaulas, na qual muitos afirmaram usar desses recursos para revisões antes das avaliações na escola.

Gráfico 1: Estilo de videoaula de preferência



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Por outro lado, o estilo com menor tendência de escolha foi o de "aula expositiva". Esse resultado pode estar relacionado ao fato de os alunos já terem acesso frequente a esse modelo em aulas presenciais, o que faz com que esse formato de videoaula, muitas vezes, não ofereça novidades ou estímulos atraentes para os jovens estudantes. Dayrell e Carrano (2014, p. 106) explicam que "é uma

tendência de a escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente". Já se sabe que a aula expositiva, na qual apenas o professor apresenta o conteúdo, sem interações, por vezes, impede a participação ativa do aluno, tirando o seu protagonismo e na modalidade virtual isso é ainda mais evidente, podendo justificar a baixa procura por videoaulas desse estilo.

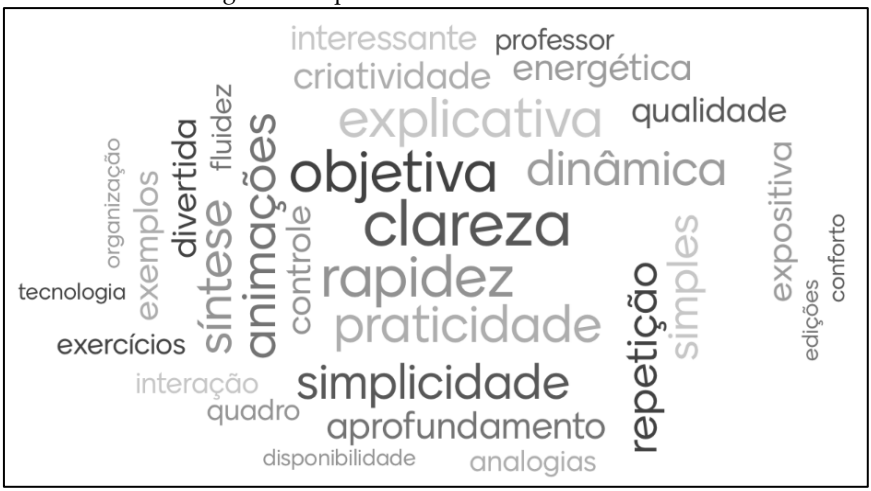
Ao questionar os participantes sobre qual seria a plataforma de visualização de sua preferência, o YouTube destacou-se com o maior número de votos (118 de 122 respostas), já a plataforma Descomplica aparece com 73 respostas. Um fator importante é que o YouTube possui em sua plataforma educacional ausência de custo para o consumo, já o Descomplica apresenta alguns vídeos gratuitos e outros pagos em um sistema de assinatura.

Outro dado relevante a destacar é que a maioria dos estudantes prefere assistir às videoaulas em suas residências (87,7%), em contraste com a visualização em sala de aula junto ao conteúdo (3,3%), enquanto os demais declararam não ter preferência. Esse resultado está alinhado ao que a literatura aponta: as videoaulas se mostram mais indicadas como ferramentas complementares ao ensino presencial e não em substituição a ele. Além disso, o período de confinamento durante a pandemia, que manteve os alunos em casa, pode ter contribuído para consolidar esse hábito.

Ainda no questionário, os alunos foram perguntados, em questão aberta, sobre quais aspectos tornam uma videoaula de qualidade ou "boa", no sentido de favorecer o seu processo de ensino-aprendizagem e despertar interesse. Os alunos poderiam escrever até três palavras para descrever suas escolhas, gerando a construção de uma nuvem de palavras com os termos que receberam maior número de indicações (Figura 1). No total, foram computadas 73 diferentes respostas que foram tabuladas e organizadas para a construção da nuvem de palavras. Constatou-

se que 23 palavras foram citadas uma única vez e, por isso, não foram consideradas para a construção da imagem. O tamanho das palavras na imagem indica a frequência com que foram mencionadas nas respostas ao questionário aplicado aos jovens estudantes: quanto maior a palavra, maior o número de referências feitas a ela.

Figura 1: O que faz uma videoaula ser boa?



Fonte: Elaborado pelo autor com as palavras com o maior número de indicações dos 122 respondentes (2023).

Sobre os principais termos citados, é possível destacar as palavras "clareza" e "objetiva", vocábulos que referenciam alguns modelos de videoaulas comentados pelos jovens estudantes, como as da plataforma Descomplica. Esse canal tem como foco aulas objetivas e com objetivos bem claros, com uma sequência pré-definida por etapas para explicar, na maioria das vezes, um único tema ou termo. No campo da Língua Portuguesa, por exemplo, há aulas sobre crase, vírgula e outros conceitos fundantes da língua.

Outra palavra muito citada foi "rapidez", uma forma talvez de referenciar a duração desses vídeos que, em média, têm, no máximo, 5 minutos. Esse resultado se confirma com a roda de conversa, com relatos dos estudantes afirmando que preferem

videoaulas de curta duração por poderem ver de forma seriada e poderem parar a qualquer momento. O que já nos faz ir questionando: Quais perspectivas de aprendizagem e de escola perpassam o imaginário desses estudantes? Novas lógicas de espaço e tempo da cultura digital estão sendo incorporadas ou estão reproduzindo uma lógica da escola tradicional, baseada na memorização para fazer provas?

Na análise desses dados, outros termos que aparecem em destaque são "simplicidade", "praticidade" e "dinâmica". Essas características podem ser associadas ao uso das videoaulas por estudantes para complementar sua rotina de estudos, especialmente em momentos prévios às avaliações. Esses recursos são rápidos e dinâmicos, o que garante praticidade na visão do estudante, que pode assistir às aulas quantas vezes for necessário e no momento que achar oportuno, seja no caminho para a avaliação, seja no momento de revisão dos conteúdos. Nesse caso, realmente uma ampliação do tempo garantido pelo recurso das videoaulas. Ainda, os estudantes foram questionados sobre o que poderia fazer uma aula presencial ser boa. Será que rapidez, clareza e praticidade também seriam a maioria das escolhas?

Mais uma vez, os jovens estudantes poderiam escrever três termos, os quais foram tabulados da mesma forma que a questão anterior, gerando uma nova nuvem de palavras (Figura 2). Foram obtidas 74 respostas diferentes, tabuladas e organizadas para a montagem da imagem, sendo que 21 palavras que apareceram apenas uma vez foram descartadas.

Figura 2: O que faz uma aula presencial ser boa?

Fonte: Elaborado pelo autor com as palavras com o maior número de indicações dos 122 respondentes (2023).

Ao analisar a nuvem de palavras, observa-se que o vocábulo mais citado pelos alunos foi "interação". Nesse caso, os estudantes se distanciam das indicações de uma boa videoaula, o que nos leva a refletir que até mesmo os objetivos para a aprendizagem podem ser outros, já não estão marcados pela preparação para provas e pela memorização. Os estudos já indicam que a interação em uma videoaula gravada e sem chat ativo de trocas é consideravelmente estritamente limitada e até mesmo ausente quando comparada a uma aula presencial. Mesmo quando algumas plataformas de videoaula disponibilizam espaços para comentários, que podem ou não ser respondidos pelo professor, estes não parecem atrair os jovens em substituição a uma aula presencial.

No que se refere à importância da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, Mesquita (2016), em sua tese, ao questionar os jovens da periferia do Rio de Janeiro sobre o que seria um bom professor, identifica a didática relacional e o papel motivador do professor como características essenciais.

No comparativo das duas imagens, algumas respostas caracterizam uma boa aula como aquela que tem uma boa explicação e dinamismo, características que aparecem em destaque tanto na boa aula digital quanto na presencial.

Durante o período pandêmico, foi comum o uso de videoaulas ao vivo, proporcionando maior interação entre professor e aluno. No entanto, essas aulas ainda apresentaram limitações devido ao ambiente mais "frio" das telas de vídeo das plataformas, como Google Meet e Zoom. Uma possível aproximação seria integrar recursos de TICs no ambiente físico da sala de aula, como quadros interativos, plataformas de gamificação e outras ferramentas tecnológicas na busca por uma maior imersão da cultura digital no contexto das aulas presenciais, a fim de contribuir com as novas formas de aprender e o maior protagonismo juvenil.

Os estudantes identificaram a interação como um fator que impacta positivamente na aprendizagem, o que também pode ser evidenciado pela presença destacada do termo "dúvidas" na nuvem de palavras. Esse vocábulo remete aos momentos em sala de aula nos quais os alunos podem solicitar diretamente a atenção do professor para esclarecer conceitos que não compreenderam, reforçando a importância da interação professor-aluno. Mesquita (2020) descreve, a partir de uma concepção de didática multidimensional, que, para os jovens, o professor que "sabe ensinar" tem a capacidade de motivá-los para aprender e de dar sentidos à própria escola através, do que foi classificado pela autora, de uma prática pedagógica diversificada e relacional.

Outros termos citados foram "descontração" e "socialização". Tendo em vista o período pós-pandêmico em que essa pesquisa foi realizada, é possível analisar a importância dada pelos estudantes a um contato mais direto com os colegas e com os seus professores. Como seres sociais, eles enxergam a importância da socialização no papel da escola e a indicam como uma das principais qualidades das aulas presenciais. Essa resposta reforça mais uma vez o pensamento de que videoaulas não conseguem substituir as aulas presenciais, levando também a uma reflexão sobre como as TICs

estão sendo adotadas nas escolas, como ferramenta apenas ou como possibilidade de apropriação da tecnologia como cultura digital em busca de novas lógicas de aprendizagens?

A pesquisa e as rodas de conversas: Por que assisto a videoaulas?

A partir dessas análises sobre escolas e preferências na seleção de videoaulas, realizam-se nesta parte do texto as análises sobre as falas dos estudantes na roda de conversa, a fim de refletir sobre o porquê de assistir a videoaulas e quais os questionamentos sobre os objetivos da escola são possíveis de se identificar. Optou-se por aprofundar as questões do questionário sobre boa aula e bom professor a fim de alcançar esses objetivos. A roda de conversa estruturou-se de forma livre, na qual o pesquisador propôs questionamentos previstos em um roteiro, mas os jovens estudantes tiveram a liberdade de falar como desejassem. Os nomes dos participantes foram ocultados e substituídos por nomes aleatórios em língua inglesa.

Ao serem questionados sobre o que faz uma aula ser boa, a maioria dos estudantes destacou a interação como fator importante, assim como indicado no questionário, porém com possibilidade de adensamento, através das análises das falas. Para Ted, a interação com o professor permite que ele se sinta confortável na sala de aula:

> *Se sentir confortável dentro de sala me ajuda na forma de absorver conhecimento. Você se sentindo em um patamar aproximado do professor, vendo-o agir normalmente, é uma coisa mais fluida, você não vê o professor como diferente ou como um ditador de sala, você acaba vendo às vezes até como amigo e vai ficando cada vez mais confortável em sala para qualquer tipo de relação, inclusive o aprendizado (Ted, 3º ano).*

Assim, constata-se que parece ser mais eficaz o processo ensino-aprendizagem quando há conexão entre o docente e o estudante. Segundo os estudantes, essa proximidade de gostos e vivências aumenta com a chegada do ensino médio. Mesquita

(2020) encontra resultados semelhantes, os quais reforçam a importância do aspecto relacional e da interação proposta pelo professor, como destacado na fala dos estudantes participantes. Conforme os relatos dos estudantes, também de ensino médio, na pesquisa de Mesquita:

> *O bom professor é aquele que me faz querer aprender, precisa também ser alegre, bem-humorado [papel motivador], mas para isso ele precisa interagir com a turma, permitir que o aluno participe para conhecê-lo [característica relacional], e a sua aula tem que ser dinâmica, diferente, quando a gente não fica copiando do quadro o tempo todo [metodologias interativas]. (Aglutinação dos relatos dos alunos do 3º ano elaborada pela autora) (Mesquita, 2020, p. 217).*

Além disso, no contexto da juventude e aproximação com a fase adulta, os estudantes parecem construir uma nova identificação em relação ao professor, pois passam a ver o docente de forma mais relacional e menos autoritária. Esse aspecto não é presente nas videoaulas, sendo a razão para que a maioria dos jovens participantes apontassem o recurso apenas como complementar à aula presencial e com poucas possibilidades de novas apropriações da forma de aprender via TICs.

Quando questionados na conversa presencial sobre o uso das videoaulas e como era a relação com o aprendizado deles, os estudantes, em sua grande maioria, concordaram que o recurso não consegue substituir as aulas presenciais quando o foco for a aprendizagem de novos conteúdos. Mas o que é aprender para os jovens? Segundo o relato abaixo, a aprendizagem tem relação com o ir e vir da troca de dúvidas para que o se apropriar de um conhecimento ocorra. Destaca também que a questão do contato físico é vital, pois, para ele, tem o olhar do professor e as suas expressões não são lidas, o que contribui para a aprendizagem.

> *Aula gravada ou videoaula deveria ser uma ferramenta de auxílio, para suporte em matérias com dificuldade, ou pra suprir um feriado e tal. O ser humano é muito social, um recurso que não dá pra tirar dúvida, até dá por comentário e tal, mas a questão do físico é vital, tem o olhar do professor, suas expressões não são lidas, mas a videoaula é mais versátil, você pode assistir a hora que quiser (Ted, 3º ano).*

O jovem estudante James critica os sistemas de ensino que sejam pautados em videoaulas, como hoje já pode ser visto em cursos pré-vestibulares, como o Descomplica, e em cursos de graduação e pós-graduação no ensino superior, com diversos cursos na modalidade do EaD (Ensino à Distância). Ele afirma: *"Uma ou duas aulas com videoaula é bom, mas um sistema pautado em videoaula não é bom"*.

Um grupo de alunos destaca novamente, assim como visto no questionário, a importância da interação para o aprendizado, admitindo que o ambiente "frio" dos computadores e celulares não é tão interessante quanto uma aula presencial. Eles afirmam que a atenção dada ao professor não é a mesma quando acontece através de uma tela na transmissão de uma videoaula, seja ela ao vivo, seja gravada.

> *Você interagir com o professor permite você aprender muito mais do que só observar. Acho que a videoaula é um pouco inferior, mas não acho que é tão diferente assim para aprender o conteúdo. Mas não poder conversar com as pessoas tira a vontade de estar ali (Harry, 3º ano).*
>
> *É desinteressante ficar parados horas olhando pro computador (Matthew, 3º ano).*
>
> *Se a educação fosse toda baseada em videoaula, ia ter uma hora que ela cansaria e desestimularia, o professor te obriga de forma indireta a ter atenção, e a presença de outros alunos também te faz prestar mais atenção (Beth, 3º ano).*

A partir desses relatos, é possível identificar a centralidade da figura do professor no ensino médio de uma escola reconhecida como preparatória para os exames de acesso ao ensino superior. Na escola com esse objetivo, os professores priorizam o ensino que permite um diálogo com os alunos como facilitador da aprendizagem. Os estudantes narraram que passam, no contexto da escola de ensino médio, a ver o professor como alguém com quem podem se relacionar, ter trocas sobre o conteúdo, distanciando-o de uma figura autoritária, visto apenas como um detentor e transmissor de saber.

Resultados semelhantes estão nos estudos de Gomes (2021) sobre o uso de videoaulas em escola, na Bahia. O autor, ao realizar um grupo focal com jovens de ensino médio de uma escola pública, traz a fala de uma aluna indicando que só busca as videoaulas quando o professor não lhe dá atenção para tirar suas dúvidas, mas que prefere a aula presencial associada à postura atenciosa do docente.

Outro ponto destacado em detrimento à relação entre videoaulas e aprendizagem é a não possibilidade de relação com os colegas. Para os estudantes, a presença dos outros alunos em sala pode ser um reforçador da atenção em relação aos conteúdos e funciona também como uma motivação para frequentar a escola. Foi percebido e debatido entre os participantes que o principal sentido da escola de ensino médio é o vestibular, mas, em posição secundária, eles veem as amizades e a socialização como um grande motivador na frequência diária, tendo um aluno destacado que a escola sem seus amigos seria um "inferno". Assim, a necessidade de garantia da sociabilidade entre os pares se mostra como um fator didático fundamental no favorecimento do processo ensino-aprendizagem dos jovens. Mesquita e Pischetola (2020) apontam que a ênfase na sociabilidade presente nas relações com os colegas e com os próprios professores passa a ser um dos maiores sentidos que os jovens atribuem à escola.

> Outra função atribuída à escola pelos jovens está nas relações entre os pares. Para muitos, o que mais importa na escola média é o seu papel de sociabilidade, o encontro com os amigos/grupos. (…) para jovens de Ensino Médio de classes populares, o universo de saber e, mais especificamente, seu universo de aprender está centrado sobre aprendizagens relacionais e afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal (Mesquita; Pischetola, 2022, p. 40-41).

Dentre as principais vantagens das videoaulas, a jovem Amy comenta sobre a possibilidade de pausar e avançar, o que, na visão dela, é um importante aspecto desse recurso para alunos que apresentam timidez, que, por sua vez, não teriam a prática de tirar

dúvidas em sala de aula. Esse resultado corrobora com o que foi visto na nuvem de palavras sobre o que faz uma videoaula ser boa, as palavras "controle" e "repetição" aparecem em destaque.

> *Acho que a grande vantagem da videoaula é que dar para pausar, dá pra voltar, e acelerar. Como eu sou muito tímida, no presencial, se eu não entender, eu não vou falar, na videoaula eu posso voltar (Amy, 3º ano).*

A partir desse debate sobre preferências, foi solicitado que os jovens estudantes conversassem sobre os estilos de professores e de videoaulas que mais agradavam na sua rotina de estudos, a fim de compreendermos melhor os dados dos questionários.

> *O professor que me agrada é aquele que me chama atenção constantemente (John, 3º ano).*
>
> *Para mim, é aquele que fale de forma direta e que mude o tom e a rotina (Ted, 3º ano).*
>
> *Eu gosto daqueles que têm um momento de descontração, mesmo que on-line (Lily, 3º ano).*
>
> *Eu gosto de vídeos rápidos e bem objetivos, não faço questão da piadinha e tal, até pode ter (James, 3º ano).*
>
> *Eu preciso de algumas anotações atrás, tipo resumo e quadro e tal (Amy, 3º ano).*

Aqui também as respostas foram bem diferentes, cada uma apresentando seu ponto de vista, mostrando escolhas por diferentes estilos de professores e de estilos de videoaulas presentes na internet. Assim, pode-se afirmar que a diversidade, ou a diferença de gostos e escolhas no processo de aprender, são temas que precisam ser cada vez mais considerados nas práticas dos professores. Mesmo em uma escola em rede, com sistema de ensino unificado e com objetivos e metodologias direcionadas para o ensino propedêutico, as diversidades juvenis direcionam para a variedade de estratégias de ensino e de busca por novas alternativas para dar conta da multidimensionalidade da didática,

abrangendo as dimensões não só técnicas, mas humana, política e social (Candau, 2012).

Por outro lado, os objetivos da escola de alto rendimento no vestibular são assimilados pelos estudantes em suas lógicas de estudos, pois visam ser aprovados para cursos no ensino superior associados a carreiras de prestígio que exigem altas pontuações no vestibular. Desse modo, as escolhas das videoaulas estão também associadas à preparação para provas, às revisões, a tirar dúvidas, a memorizar, a poder voltar e repetir para assimilar. Percebe-se nas conversas com os jovens desta pesquisa que o vestibular é visto como o principal direcionador de seu ensino e a presença dessa prova gera uma pressão na ótica dos estudantes e gera pouco espaço para "viver a juventude". Os jovens expõem a pressão indireta que sofrem pela manutenção das posições sociais que já ocupam, com seus privilégios e suas cobranças. Assim, foi possível concluir, na ótica dos estudantes, que a escola de ensino médio é interpretada como um momento de pressão por resultados e foco na aprovação para as universidades. Os jovens estudantes Ted e Beth, em uma reflexão autocrítica, afirmam:

> *A gente está num colégio de elite, nós somos os mais preparados para passar. Em tese, se você não passar, você pode acabar tendo uma crise tipo depressão, se eu não passar esse ano, eu vou sentir uma incompetência (Ted, 3º ano).*

> *Eu ficaria muito desanimada (se ela não passar no vestibular), se a gente não passar, parece que tudo que a gente passou, todos esses anos, foi tudo em vão. (Beth, 3º ano).*

O jovem Ted, participante da roda de conversa, faz uma crítica a esse momento de vida de pressão pelo vestibular. Ele retrata um cenário em que o vestibular atua como um meio no qual ele está imerso, alterando assim não só sua rotina escolar, mas também sua rotina em casa, retratando como a lógica performática tem marcado sua vida aos 17 anos de idade.

> *Acho que o terceiro ano e o vestibular te aliena. Eu tomei um esporro da minha mãe porque o único papo que eu estava tendo com a minha família era faculdade, ENEM, ter que escolher a faculdade. Ela falou que é chato demais. Quando eu via videoaula*

no primeiro ano, eu não sabia nem o que era ENEM quando ele falava. Hoje é só sobre o que eu falo (Ted, 3º ano).

Com esse debate sobre sentidos da escola, a roda de conversa foi encerrada, mas os jovens deixaram a reflexão de que com essa atividade dialógica foi possível conhecer diferentes opiniões relevantes entre os próprios estudantes, afirmando que aquele foi, sim, um espaço de aprendizagem. Destacam ainda que, através da dinâmica, perceberam a importância de se conversar sobre a experiência escolar junto de outros jovens, sendo possível identificar como os seus próprios colegas passam por situações semelhantes de vida em relação aos questionamentos sobre a escola e o futuro.

Considerações finais

Por fim, concluímos que os jovens participantes ao questionarem a escola em contraponto com as formas que se apropriam das TICs, no caso videoaulas, em seu processo de ensino-aprendizagem, reproduzem o modelo escolar propedêutico e bancário nessas escolhas, direcionada por sentidos atribuídos à escola que não dialoga diretamente com as rupturas que a cultura digital poderá trazer para o espaço tradicional da escola. Não se identificam novas lógicas de espaço e tempo, trazidas pela cultura digital, sendo incorporadas na resposta da investigação de "Qual o papel das videoaulas no ensino médio?". A educação bancária baseada na memorização parece ser ainda a grande estratégia didática de aprendizagem desses estudantes.

No entanto, o papel do professor ganha destaque, seja nas videoaulas, seja nas aulas presenciais. O docente que interage e que motiva contribui para a aprendizagem. Os estilos precisam ser diversos, pois há diversas formas de aprender, diversos são os desejos, e diversos são as próprias escolhas de carreira desses jovens das escolas de alto desempenho no ENEM.

Por fim, vale lembrar que estudos no campo da didática, como o de Mesquita (2018), afirmam que a dimensão relacional é o cerne no trabalho com os jovens do ensino médio, por isso, ao olharmos para as respostas obtidas sobre as videoaulas, podemos reconhecer que, dificilmente, serão capazes de substituir a figura do professor em sala de aula. Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014) reforçam o pensamento de que a tecnologia sozinha não é suficiente para a geração do aprendizado.

Em uma concepção de didática multidimensional, para a juventude atual, o professor que "sabe ensinar" tem a habilidade de gerar uma motivação pelo aprendizado e é capaz de dar sentido à escola e à educação através de uma prática pedagógica diversificada e relacional. As videoaulas conseguem contribuir em parte com essa diversidade, mas não dão conta da relação próxima entre o professor e o estudante.

Referências

ABED. *Censo EAD.br: Analytic report of distance learning in Brazil*, 2018. ABED — Associação Brasileira de Educação à Distância. Trad. Camila Rosa. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ARROIO, A., GIORDAN, M. O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino. *Química Nova na Escola*, n. 24, 2006. p. 8-11.

ARRUDA, D. E. P., DUTRA, C. S. O uso de tecnologias audiovisuais como mediadoras no contexto educacional: videoaulas, videoconferência e webconferência. *In: Simpósio internacional de educação à distância*, 2, 2014, São Paulo. Anais. São Paulo: UFSCar, 2014. p. 1-12.

BORBA, M. C., SCUCUGLIA, R. R. da S.; GADANIDIS, G. *Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática:* sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 149 p.

BUENO, M. B. T., da RODRIGUES, E. R., MOREIRA, M. I. G. O Modelo da Sala de Aula Invertida: Uma estratégia ativa para o

ensino presencial e remoto. *Revista Educar Mais,* 5(3), p. 662–684. 2021.
CANÁRIO, R., A educação não formal e os destinos da escola (Entrevista). In: Mosé. V. (org.) *A escola e os desafios contemporâneos (4a ed.)* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2015.
CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http:// http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf,.
CLEMES, G., GABRIEL FILHO, H. J., COSTA, S. Videoaula como estratégia de ensino em física. *Revista Técnico-Científica do IFSC*, v. 3, n. 1, p. 422-431. 2012
DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
DOTTA, S. C., JORGE, E. C., PIMENTEL, E. P., BRAGA, J. C. Análise das preferências dos estudantes no uso de videoaulas: uma experiência na educação a distância. *In: Workshop de informática na escola*, 19, 2013, Campinas. Anais. Campinas: Sociedade Brasileira de Computação, 2013. p. 21-30.
FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
GIOVANELLI, Filippo Cortez. *Videoaulas no ensino médio: relações entre juventude e ensino aprendizagem nas escolas privadas***.** Rio de Janeiro, 2023, 145p. *Dissertação (Mestrado* em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
GOMES, I. F. *Concepções de estudantes de Ensino Médio sobre aprendizagem: cultura escolar e videoaulas.* 2021. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
MESQUITA, S. S. de A. *O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia.* 2016. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MESQUITA, S. S. de A. Referenciais do "bom professor" de Ensino Médio: exercício de articulação teórica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48 n. 168, p. 506-531. 2018.
MESQUITA, S. S. de A. "Ensinar para quem não quer aprender": um dos desafios da didática e da formação de professores. *Pro-Posições*, Campinas. v. 32, 2020.
MESQUITA, S. S. de A.; PISCHETOLA, M. Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações. Cultura digital, educação e formação de professores, 2020. p. 33.
PISCHETOLA, M., DALUZ, L. B. A ecologia dos meios e a tecnologia como imersão cultural. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 18 - n. 3 - Itajaí, 2018.
PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D. S. S. "Eles já nascem sabendo!": desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. *Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 16, p. 1-10, 2018.
PISCHETOLA, M.; ROSA, J. P. L. C. P. da. Tecnologias, mediação pedagógica e a partilha de sentidos no contexto escolar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 19, p. e019048, 2019.
SILVA, M. P. O., SALES, S. R. O fenômeno cultural do YouTube no percurso educacional da juventude ciborgue. *In: Seminário brasileiro de estudos culturais em educação*, 6, 2015, Canoas. Atas, Canoas, 2015.
TEZONIN, C. R. EaD: A prática docente na produção de materiais audiovisuais. *Revista Aprendizagem em EAD*, v.8; Taguatinga (DF), p. 1-18. 2018.

Unidade II:

Práticas docentes insurgentes na formação de professores

Capítulo 8

Insurgências na articulação teoria-prática na formação de professores: ressignificando as experiências do contexto da pandemia da covid-19

Silvana S. A. Mesquita[1]
Maria Inês G. F. Marcondes de Souza[2]

Introdução

O que se aprendeu no período da pandemia da covid-19[3] em relação às novas possibilidades de articulação teoria-prática para a formação de novos professores? Quais práticas desenvolvidas nos cursos de licenciatura nesse período podem se efetivar como insurgências nos currículos e na didática? Como os professores-formadores, responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado, garantiram a continuidade do processo de inserção de novos professores nas escolas, diante do fechamento/redução de acesso das escolas? Este texto tem como objetivo discutir as estratégias adotadas nas disciplinas de prática de ensino/estágio supervisionado de um curso de pedagogia em uma universidade privada, a fim de identificar práticas insurgentes

[1] Doutora em Educação, PUC-Rio, Professora adjunta do Departamento de Educação da PUC-Rio.

[2] Doutora em Educação, PUC-Rio, Professora titular do Departamento de Educação da PUC-Rio.

[3] A pandemia da covid-19 foi causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus e durou de janeiro de 2020 a maio de 2023, segundo a Organização Mundial de Saúde, produzindo repercussões de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, exigindo protocolos de segurança visando o isolamento social para minimizar a propagação da doença.

e possibilidades de ressignificações. Com o fechamento e/ou as limitações de acessos às escolas no período de pandemia da covid-19 em 2020 e 2021, os cursos de formação de professores se viram diante do dilema de como garantir a continuidade do processo de inserção dos novos professores no cotidiano das escolas de educação básica. O ensino on-line com auxílio das tecnologias digitais e da internet foi o principal recurso adotado, tanto pelas instâncias formadoras de nível superior quanto pelas escolas de educação básica.

> Em 2020, as escolas e as universidades foram mantidas fechadas ou com funcionamento parcial, devido à pandemia da covid-19, a fim de garantir o isolamento social da população. Inicialmente, o ensino presencial se tornou inviável, e os professores precisaram se adaptar a uma nova lógica de ensino-aprendizagem, baseada no ensino à distância emergencial (Bozkurt; Sharma, 2020) e regulamentada por portarias do Ministério da Educação (Brasil, 2020 a,b). Em 2021, as escolas retomaram suas atividades presenciais, com nova organização dos espaços das salas de aula, limitados pela necessidade de afastamento, uso de máscaras e incertezas em relação ao vírus e ao processo lento de vacinação. Diversas escolas passaram a adotar um modelo híbrido ou flex de ensino, o professor atende concomitantemente ou, ao mesmo tempo, dois grupos de alunos: os que estão no presencial na sala de aula e os que estão em casa, através da câmera de vídeo instalada na sala de aula (Mesquita; Marcondes, 2022, p. 936).

Este texto é estruturado por meio do debate dos desafios e das possibilidades de respostas encontradas pelos professores supervisores para a continuidade do processo formativo de novos professores no contexto do ensino remoto emergencial imposto pela pandemia da covid-19. As questões norteadoras são: Como garantir a prática de ensino via ambiente on-line que contribua para a construção de experiências significativas em futuros professores? Como formar novos professores sem o contato presencial com os alunos nas escolas?

Os dados analisados partem de um estudo de caso realizado em um curso de pedagogia de uma universidade privada, localizada em uma das maiores cidades do país. A análise revelou dois grupos de desafios e possibilidades de reinvenção, identificados nas propostas

de estágio dos professores-formadores. São elas: as videoaulas, como uma possibilidade de ensino assíncrono para contribuir na articulação teoria-prática, e as narrativas de si e narrativas do outro, como possibilidades de refletir sobre a prática docente observada à distância. Por fim, este trabalho problematiza as implicações dessas "respostas rápidas" sobre o futuro da formação docente e os limites de acesso aos recursos digitais de grande parte da população brasileira na fase escolar, desvelando o cenário de desigualdade social e educacional no Brasil.

Referencial teórico

O quadro teórico é baseado em Zeichner e Liston (1987), Nóvoa (2017) e, Mesquita e Marcondes (2020). Tais autores apontam para a importância das atividades de estágio em cursos de formação profissional em diversas áreas, a partir da inserção no real contexto de trabalho de cada carreira. Nos cursos de formação de professores, o estágio curricular em escolas de educação básica, juntamente com professores experientes e suas turmas de alunos, consolida-se como a principal estratégia formativa de articulação entre teoria e prática que os futuros professores vivenciam em sua trajetória inicial de formação.

Importante registrar que, no período pandêmico, no Brasil, o Ministério da Educação aprovou legislação emergencial autorizando que os estágios dos cursos de formação de professores também pudessem ser desenvolvidos on-line durante o isolamento social e o fechamento das escolas (Brasil, 2020a). Diante dessa situação, os professores-supervisores universitários, responsáveis pelas disciplinas de estágio, pela sua implementação e pelo acompanhamento nas escolas, enfrentaram uma série de desafios para reformular as propostas pedagógicas.

Os estágios supervisionados, independente do contexto de pandemia, têm se configurado como uma das práticas de ensino que contribuem significativamente para a inserção profissional de futuros professores. A ênfase na palavra "supervisionado" visa

destacar a importância do trabalho do professor-supervisor de estágio nos cursos de formação de professores/licenciaturas, reconhecido por ser o articulador entre as experiências observadas e vivenciadas pelos estagiários nas escolas e a prática reflexiva desenvolvida coletivamente com outros estudantes nas aulas de supervisão de estágio. Acredita-se que observar as práticas pedagógicas de professores em atuação, compartilhá-las e debater sobre elas em grupo sejam elementos formadores de futuros professores reflexivos e até mesmo pesquisadores de sua prática. O mero julgamento das ações docentes observadas durante os estágios, apontando certo ou errado, não pode ser o objetivo das aulas de supervisão e muito menos dos relatórios dos estagiários (Lima e Pimenta, 2006; Tardif, 2013).

Para Benites *et al.* (2015), uma maior valorização dos estágios como dispositivo central para a formação dos professores apoia-se em trabalhos sobre a epistemologia da prática profissional docente, favorecendo a emergência de certo consenso sobre a importância da escola no processo de formação inicial e continuada dos professores.

Por isso, pesquisas sobre as estratégias de desenvolvimento dos estágios supervisionados em novos contextos, como o do fechamento das escolas em meio à pandemia da covid-19, podem fornecer novos elementos para se refletir sobre a formação inicial de professores.

> Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (Lima; Pimenta, 2006, p. 6).

Metodologia

Este trabalho se trata de um estudo de caso (Sarmento, 2003; Yin, 2014). O contexto deste estudo de caso é um curso de pedagogia em uma universidade privada de prestígio no campo da pesquisa, do ensino e da extensão. As aulas presenciais nesta universidade foram interrompidas de 2020 a 2022 e nas escolas, campo de estágio, não aconteceram durante o pico da pandemia, em 2020. Essa situação única trouxe novas demandas e a necessidade de reestruturação das práticas de ensino. Assim, esta pesquisa parte da análise das atividades de estágio supervisionado, desenvolvidas nesse contexto institucional e social por estudantes deste curso de pedagogia na disciplina de Prática de Ensino.

O caso analisado desenvolveu-se, no ano de 2020, em um curso de pedagogia com duração de 4 anos ou 3.200 horas. O currículo desse curso prevê a realização de quatro tipos de estágios, totalizando 360 horas. Para efeito desta pesquisa, analisou-se o desenvolvimento do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, junto à atuação do professor-supervisor, em duas turmas com 12 alunos/licenciandos em cada, sendo uma no primeiro semestre e a outra no segundo semestre de 2020. Os estudantes-estagiários encontravam-se matriculados entre o 7º e 8º período do curso, já tendo cumprido mais de ¾ da carga horária do curso. A respectiva disciplina de estágio de ensino fundamental se estruturava com uma carga horária semestral de 90h, distribuída em 60h para observação da atuação de um professor junto à sua turma dos anos iniciais em uma escola conveniada e 30h nas aulas de supervisão na universidade.

No contexto da pandemia e do fechamento das escolas, o suporte legislativo do Ministério da Educação (Brasil, 2020a) e das orientações do parecer do Conselho Nacional da Educação (Brasil, 2020b), permitiram novas formas de organização dos estágios dos cursos de licenciatura, baseados baseadas na educação à distância e/ou no ensino remoto.

> No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja à distância, seja por aulas gravadas etc. (Brasil, 2020b, p. 17).

Nesse cenário, no curso analisado, um novo conjunto de estratégias e atividades foram desenvolvidas a fim de contribuir com a inserção profissional dos licenciandos, baseada no princípio da prática docente reflexiva e da valorização das experiências dos professores no cotidiano escolar. O novo programa curricular da disciplina de Estágio do Ensino Fundamental, passou a apresentar os seguintes objetivos: i) Analisar situações e dilemas que envolvem a prática docente em sala de aula, através das narrativas de professores e de experiências da educação on-line, propondo alternativas em diálogo com referenciais e valorização da epistemologia da prática; ii) Realizar atividades de observação e coparticipação, na modalidade remota, em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, interagindo com a professora regente da turma e auxiliando na realização de práticas de ensino no cotidiano da sala de aula; ii) Planejar coletivamente e executar de forma individual uma videoaula e/ou aula remota na turma acompanhada, em diálogo com a proposta pedagógica da professora regente e da escola.

Nesta pesquisa, foram analisados 24 relatórios produzidos pelos licenciandos ao final de cada turma de estágio de 2020 e 12 diários de aula (Zabalza, 2004) escritos ao longo do segundo semestre de 2020 pelos estudantes-estagiários. Inserem-se também os dados da observação participante dos próprios professores-supervisores que atuaram no acompanhamento dessas turmas de estágio supervisionado.

Os diários de aula consistiam em um relato descritivo (escrito e compartilhado no Google.doc) das atividades vividas e observadas durante o "estágio remoto", que compreendiam as

aulas de supervisão, as atividades assíncronas propostas e o acompanhamento das aulas remotas dos professores dos anos iniciais. Os licenciandos eram estimulados a trazer também as suas primeiras reflexões e interpretações do vivido. Nesses diários, os estudantes inseriam desenhos, esquemas, escritas de tópicos, descrição densa de fatos e outras experiências ou sentimentos que quisessem registrar.

As aulas de supervisão de estágio aconteciam de forma remota, semanalmente, e eram espaços para troca de experiências entre os alunos-estagiários e o professor-supervisor das atividades síncronas e assíncronas propostas. Adotava-se a estratégia nomeada de "análise de dilemas", na qual diferentes temáticas eram debatidas com o apoio de referenciais teóricos indicados pelo professor para dar aporte à compreensão dos dilemas. Os relatórios finais foram desenvolvidos a partir das observações levantadas pelos alunos, da escrita dos diários de aula e dos debates das aulas de supervisão. Os alunos recebiam um pequeno roteiro com indicações de eixos para nortear a escrita.

As questões éticas foram tomadas para compor este texto, uma vez que os professores em atuação e as suas respectivas escolas não serão identificados, assim como os estudantes de pedagogia responsáveis por produzir os diários de aulas/relatórios analisados neste trabalho.

Discussão e resultados

A impossibilidade de acompanhar a prática docente, devido ao fechamento das escolas durante a pandemia, desencadeou os seguintes questionamentos: O que fazer nas disciplinas de supervisão de estágio de modo a criar situações de aproximação das práticas docentes sem a possibilidade dos licenciandos frequentarem as escolas de forma presencial? Como transferir para a modalidade on-line esse processo formativo?

O estudo de caso trazido neste texto identificou a incorporação de novas estratégias ao estágio supervisionado que passaram a

exigir novas competências, tanto para professores-supervisores quanto para os licenciandos em formação. Constatou-se a adoção de uma alternância de atividades síncronas e assíncronas como ferramentas de inserção ao cotidiano das salas de aula, com o objetivo de aproximar universidade-escola e teoria-prática, contribuindo para a inserção profissional dos formandos em tempos de isolamento social.

As videoaulas como possibilidade de ensino assíncrono na formação de professores

O debate sobre a influência das mídias digitais na educação já vem sendo retratado por diferentes estudos (Pischetola, 2018; Mesquita; Pischetola, 2020). Trata-se de uma incorporação inevitável, dada a forma como as tecnologias vêm se inserindo na vida cotidiana da maioria dos sujeitos, sejam crianças, jovens, adultos e idosos. Porém, reconhece-se que as escolas e as práticas docentes ainda se encontram distantes de incorporar as mídias em suas ações, mesmo reconhecendo a imersão dos estudantes nesse universo digital. No processo da pandemia, foi comum ouvir de professores como os alunos de diferentes idades dominavam muito mais os recursos tecnológicos do que os próprios professores e como aprendiam com eles.

Em pesquisa recente sobre a relação dos jovens com as mídias digitais e a escola, Gomes (2021) e Giannelli (2023) identificam que esses jovens se apoiam em videoaulas disponíveis na internet para ampliarem os espaços de aprendizagem, adotando-as como ferramentas de uma nova forma de estudar, mas para atender o modelo de aula presencial também transmissiva em que se inserem. Gomes (2021) aponta o que os jovens relatam sobre as vantagens das videoaulas: permitem escolher o professor que mais se identificam, pelo tom de voz ou pela forma de explicar o conteúdo; possibilitam pausar, repetir trechos ou até mesmo acelerar explicações teóricas; permitem variedade de exemplos e formas diferentes de explicar o mesmo conteúdo. Porém, também

reconhece que os jovens buscam nas videoaulas que assistem uma reprodução do modelo de ensinar da escola, baseado na transmissão de conteúdos, na passividade do aluno, na pouca autonomia dos discentes e na não incorporação de ferramentas tecnológicas interativas.

No contexto educacional, as videoaulas são reconhecidas como estratégias utilizadas por diferentes plataformas de ensino à distância e adotadas também por cursos on-line, principalmente, de natureza preparatória para concursos ou para exames de acesso ao curso superior. O que lhes confere um caráter transmissivo e baseado no objetivo de memorização dessa forma de ensino.

Assim, mesmo reconhecendo os limites das videoaulas como ferramentas para o ensinar e o aprender, durante a pandemia, essa estratégia de ensino se multiplicou entre os professores de diferentes segmentos de ensino. A pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020), identificou que cerca de 40% dos professores passaram a gravar e disponibilizar videoaulas, principalmente como uma estratégia de acesso aos alunos que não conseguiam assistir às aulas remotas (síncronas), devido aos limites de pacotes de dados da internet ou à indisponibilidade de equipamentos nas residências.

Diante desse cenário, nas aulas de estágio supervisionado, foi proposto a análise de videoaulas produzidas e disponibilizadas na internet por professores dos anos iniciais no contexto da pandemia, além da produção de videoaulas pelos próprios licenciandos. O objetivo dessa atividade era que os licenciandos pudessem refletir sobre como os professores em atuação desenvolveram as aulas gravadas em relação aos conteúdos e estratégias didáticas, além de buscar novas formas de construí-las. Será que os professores realizaram adaptações no conteúdo a ser ensinado? Houve reprodução da forma de ensinar do modelo presencial para o on-line? Como construir videoaulas para atender o contexto de isolamento e motivar os alunos para aprender?

Para chegar às respostas dessas questões, as atividades de análise e construção de videoaulas se desenvolveram nas etapas identificadas a seguir:

a) Pesquisar uma videoaula produzida por professor dos anos iniciais de tema livre e disponibilizada na internet como pública;

b) Postar a videoaula selecionada em uma plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) de acesso restrito aos licenciandos e professor-supervisor do estágio (essa estratégia permitiu que todos os alunos assistissem todas as videoaulas e deixassem comentários na plataforma, favorecendo a interação);

c) Responder, após assistir à videoaula, às questões na plataforma: O que parece favorecer a aprendizagem dos alunos em casa com a videoaula? O que você faria de diferente para desenvolver o conteúdo proposto usando essa ferramenta?;

d) Encontro síncrono com o professor-supervisor e os licenciandos para debate e reflexão coletivamente sobre as análises;

e) Planejamento coletivo e gravação de videoaulas pelos licenciados. Neste caso, fez-se a construção coletiva dos planos de aulas desde a escolha do tema, definição do público-alvo, seleção de recursos, além da socialização de ferramentas tecnológicas para a produção dos vídeos e o posterior compartilhamento das videoaulas para análise crítica pelos licenciados da turma.

Nas análises deste estudo de caso, sem querer esgotar todas as possibilidades levantadas pela atividade, foi possível identificar algumas contribuições para a formação dos futuros professores. No que se refere às análises críticas das videoaulas, os licenciados reconheceram os limites das videoaulas assistidas como ferramenta capaz de incorporar novas formas de ensinar e aprender baseada no estímulo à autonomia das crianças. Os licenciandos analisam que essa nova competência que o ensino on-line passou a exigir dos professores não parecia estar presente nos modelos de videoaulas analisados. Constataram que as videoaulas eram baseadas na exposição de conteúdos tradicionais, reforçando um modelo de ensino transmissivo, associado à indicação de realização de exercício de repetição nos livros didáticos ou sistemas apostilados

adotados pelas escolas. Alguns professores observados gravavam as aulas na escola, vestiam uniforme e escreviam no quadro, repetindo a mesma lógica de conteúdo e forma do ensino presencial tradicional.

Porém, como também era feito nas atividades de estágio presencial, os licenciandos foram estimulados a procurar entender as ações dos docentes "observados" através das videoaulas. Com isso, os licenciandos refletiram sobre os limites de formação continuada para o ensino on-line, a necessidade de rápida adaptação dos professores à nova realidade, a fragilidade da incorporação dos recursos tecnológicos nas lógicas escolares, o distanciamento dos docentes sobre a necessidade de se encontrar novas formas de ensinar e aprender, superando o ensino transmissivo e a visão dos alunos como mero receptores.

No que tange às contribuições da própria atividade de análise crítica de videoaulas para a sua formação como futuro professor, os licenciandos a reconheceram como uma estratégia formativa com potencial de atingir os objetivos do estágio supervisionado, pois foram estimulados a trazer seus repertórios teóricos desenvolvidos ao longo do curso de pedagogia para construir as análises do contexto do real, no caso, as videoaulas. Quanto à produção de suas próprias videoaulas após a atividade de análise crítica, consideraram que favoreceu a busca por tornar real as reflexões feitas, procurando incorporá-las no fazer de uma aula, presencial ou gravada, mas também percebendo as limitações e dificuldades nesse processo.

Assim, foi possível constatar que as atividades de análise e construção de videoaulas mostraram-se como uma possibilidade de ensino assíncrono para formar professores no contexto emergencial em que a sociedade se encontrava em 2020. Para além disso, a estratégia adotada pode ser reconhecida como uma possibilidade de atividade complementar na volta ao presencial, podendo contribuir na efetivação das propostas didáticas de tornar a prática como componente curricular em diversas disciplinas do curso de formação de professores. Mas, lógico, sem renunciar ao

cumprimento da carga horária integral dos estágios supervisionados no contexto presencial das escolas. Reconhece-se que a estratégia de análise e produção de videoaulas coletivas possibilita a aproximação dos licenciandos com a realidade educacional das escolas, principalmente pelas proposições e reflexões proporcionadas.

Narrativas de si e narrativas do outro como possibilidades de refletir sobre a prática docente não observada

A segunda estratégia adotada nos estágios supervisionados analisados refere-se à atividade de narrativas de si e dos outros. O princípio dessa atividade está na constatação de alguns autores (Passeggi; Vicentini; Souza, 2013) de que construir narrativas sobre si ou refletir sobre as narrativas de outros docentes, a partir de experiências vividas, pode ser um importante instrumento de formação reflexiva de professores.

No caso analisado, as atividades de narrativas de si e dos outros foram baseadas na construção dos diários de aulas e nas narrativas orais de professores em atuação nos anos iniciais sobre suas práticas antes e durante a pandemia. Uma série de atividades foram propostas aos licenciandos para estimular a construção de narrativas, mas duas se destacaram.

A primeira iniciou com a proposta de compartilhamento de fotos da época de escola nos anos iniciais de cada licenciando, em uma plataforma AVA de acesso restrito. Depois, os alunos eram estimulados a resgatar suas memórias e narrar, de forma escrita, na mesma plataforma, lembranças de fatos ocorridos na escola nesse período. Os objetivos da atividade eram: i) identificar as especificidades da escola dos anos iniciais; ii) reconhecer elementos das práticas pedagógicas vivenciadas que mais marcaram os licenciandos quando discentes desse segmento de ensino. Por fim, os licenciandos eram estimulados a escrever em seus diários de aula as suas narrativas baseadas nesse rememorar de seu processo de escolarização nos anos iniciais, associado a uma análise crítica

com suporte do seu repertório teórico sobre pedagogia e desenvolvimento infantil.

A segunda atividade refere-se à escuta de narrativas dos outros, no caso, professores em atuação nas escolas dos anos iniciais. Assim, docentes foram convidados a apresentarem, em ambiente on-line síncrono, seus relatos e experiências na escola antes e durante o período de isolamento social, fornecendo suas reflexões sobre esses dois contextos. Após os relatos, os licenciandos eram estimulados a interagir com perguntas e dúvidas em encontros virtuais que duravam em torno de 60 a 90 minutos. Como resultado dessa interação, os licenciandos escreviam suas próprias narrativas nos diários de aulas, identificando temas e dilemas que pudessem caracterizar a experiência da docência nos anos iniciais ou também destacando práticas que identificavam como promissoras e inovadoras. Nesta atividade, os licenciandos apontavam em seus diários como a atividade favoreceu a aproximação com a realidade dos professores em atuação e desmitificou algumas análises prévias sobre a prática docente, construídas de forma descontextualizada, por exemplo, na atividade com as videoaulas. Com isso, as novas atividades que passaram a ser adotadas no estágio supervisionado analisado mostraram-se complementares no processo de formação de novos professores.

Como resultado do trabalho com as narrativas, foi possível resgatar das memórias dos licenciados e das histórias narradas pelos professores convidados elementos que se repetiam, caracterizando o processo de escolarização desta etapa de ensino. Surgiram uma série de temas que contribuíram para caracterizar e problematizar as experiências docentes e discentes nos anos iniciais, tais como alfabetização; relação professor-aluno; gestão de classe; dever de casa; inclusão; família-escola; *bullying* e outros. Além disso, novos temas ligados ao contexto de pandemia também surgiram, como as dificuldades do ensino *flex* (metade da turma no remoto em casa e a outra metade em sala de aula presencial com o mesmo professor); o papel do professor auxiliar no contexto de

pandemia; as novas formas de interação; a restruturação curricular do presencial para o remoto e depois do remoto para o presencial; a gestão de classe no ensino remoto, entre outras.

Por fim, muitos desses temas foram sendo debatidos com os licenciandos ao longo das aulas síncronas de supervisão de estágio, adotando os suportes teóricos de pesquisa acadêmica disponíveis, bem como o diálogo com as experiências dos licenciandos no acompanhamento de aulas remotas síncronas no contexto real das escolas privadas, estratégia também analisada na pesquisa desenvolvida, mas que não compõe este texto. Destaca-se que a escrita dos diários de aula perpassou todo o estágio supervisionado com a construção das narrativas para as experiências vividas, sendo incorporado como um instrumento capaz de estimular a análise crítica e reflexiva na formação de novos professores.

Considerações finais

As possibilidades encontradas para conduzir o estágio on-line diante do imponderável retratam que os desafios estão constantemente sendo postos aos professores-formadores. Ao se discutir as estratégias adotadas nas disciplinas de prática de ensino/estágio supervisionado no contexto da pandemia, foram identificadas práticas insurgentes e possibilidades de ressignificações que podem contribuir para a formação de professores no contexto presencial. As estratégias adotadas de análise e produção de videoaulas e a produção de narrativas de si e do outro podem contribuir na efetivação das propostas didáticas de tornar a prática como componente curricular em diversas disciplinas do curso de formação de professores.

Entre os desafios e as superações do período analisado, é importante registrar, no intuito de fazer história, que a pandemia nos mostrou como nossa vida cotidiana é frágil e as suas condições de organização são incertas. Preparar novos professores para a incerteza e o imprevisto deve ser uma das preocupações dos cursos

de licenciaturas. Como afirma Perrenoud (2001, p.15), "ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza".

O processo de formação de professores, principalmente quanto à articulação teoria e prática desenvolvida nos estágios supervisionados, sofreu impacto com os fechamentos das escolas durante a pandemia da covid-19. Mas o caso analisado mostrou que novas estratégias foram encontradas pelos professores-supervisores, tendo como elementos norteadores alguns princípios da ação formadora de novos professores. Dentre esses princípios, pode-se reconhecer a importância do trabalho e do planejamento colaborativo entre os estagiários e professores das escolas, o desenvolvimento de uma crítica argumentativa na análise e produção das videoaulas, a valorização do ser humano nas narrativas de vida dos professores e das vivências nas escolas antes e durante a pandemia, a fim de desenvolver a alteridade.

Como aponta Nóvoa (2017), uma das principais condições para a consolidação de avanços significativos para o campo da formação docente fundamenta-se no rompimento da distância profunda que se estabeleceu entre as ambições teóricas dos cursos de formação e a realidade concreta das escolas e dos professores. Para o autor, em algumas propostas formativas, as ações acadêmicas pouco parecem ter contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores. Assim, aponta-se que refletir e experimentar novas formas de articulação entre esses dois campos, seja durante a pandemia ou após, podem produzir conhecimentos para serem incorporados aos currículos de formação de professores. Afinal, as dificuldades de construir programas de formação de professores coerentes com o exercício da profissão já mostravam seus limites antes do fechamento das escolas, sendo, na verdade, ainda evidenciados no contexto atual.

No entanto, não se pode deixar de registrar que, mesmo diante do caráter propositivo apresentado neste texto, uma série de problemas e entraves marcaram esse período no contexto educacional. Constataram-se: o crescimento das desigualdades sociais caracterizado pelas desigualdades de acesso à internet e aos

recursos tecnológicos, o aumento dos problemas emocionais entre alunos e professores decorrentes da situação de pandemia, a dificuldade de muitos professores em lidar com as tecnologias, a adoção do material impresso previamente elaborado como uma das principais alternativas no sistema público de ensino e a intensificação do trabalho do professor.

Referências

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa.* [on-line]. São Paulo, vol. 45, n. 155, p.100-117, jan./mar. 2015.

BRASIL. *Portaria Nº 544, de 16 de Junho de 2020.* Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Ministério da educação, Brasília, 2020a.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.* Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020b.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, New Deli, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020.

FCC, Carlos Chagas: *Relatório*. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia. Informe n. 1. São Paulo, 2020.

GIOVANELLI, Filippo Cortez. *Videoaulas no ensino médio: relações entre juventude e ensino aprendizagem nas escolas privadas***.** Rio de Janeiro, 2023, 145p. *Dissertação (Mestrado* em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

GOMES, Ivo Fernandes. *Concepções dos estudantes do ensino médio sobre aprendizagem escolar: Cultura escolar e videoaulas.* Tese

(Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*. Catalão, vol. 3, no. 3 e 4, p 5-24, 2006.
MESQUITA, S.; MARCONDES, M. I**.** Formação docente no Brasil: Velhas e Novas Abordagens para a Formação de Professores dado os desafios atuais para a profissão docente. *In:* Lauren Left; James W. Frazer. (Eds.). *Ensinando os professores do mundo.* 1. ed. Baltimore: John Hopkins, v. 1, 2020, p. 61-88.
MESQUITA, S. S. de A.; MARCONDES, M. I. Lógicas de ação docente em tempos de pandemia: entre inovações pedagógicas e a manutenção da forma escolar. *Revista Diálogo Educacional*. 22, 73, jun. 2022.
MESQUITA, S. S. de A.; PISCHETOLA, M. Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações. *Cultura digital, educação e formação de professores*, 2020.
NÓVOA, A. Formar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. V. 47, n. 166, p.1108-1133, out./dez. 2017.
PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013.
PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2020.
PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D. S. S. "Eles já nascem sabendo!": desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. *Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação,* v. 16, p. 1-10, 2018.
PISCHETOLA, M. Cultura digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. *In:* CANDAU, V. *Didática: Tecendo/reinventando saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.
SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In:* Nazir Zago, Marília P. de Carvalho; Rita A. T. Villela (Eds.)

Itinerários de Pesquisa: pesquisa qualitativa em Sociologia de Educação. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
TARDIF, Maurice. *Saberes Docente e Formação Profissional*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
YIN. R. K. *Case Study research design and methods* (5th Ed). Thousand Oaks, CA, Sage. 2014.
ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.* Porto Alegre: Mediação, 2004.
ZEICHNER, K.; LISTON, D. Ensinando professores a refletir. *Harvard Educational Review*. Vol 57, n. 1, p.23-48. fev. 1987.

Capítulo 9

A didática dos formadores de professores no ensino superior: a humana docência

Juaciara Barrozo Gomes[1]

Introdução

Este capítulo é parte de uma tese de doutorado que teve como objeto de estudo o curso de pedagogia de uma universidade federal no Rio de Janeiro (Gomes, 2022), procurando identificar qual a relevância social e acadêmica dessa graduação na formação e na inserção profissional dos seus egressos. Em um dos eixos de análise construído a partir das narrativas, ficou evidenciada a didática utilizada pelos professores. Dessa forma, o objetivo do texto apresentado é evidenciar essas práticas pedagógicas utilizadas pelos formadores de professores e a sua influência na formação desses futuros docentes. A pesquisa original desenvolveu-se a partir de 20 narrativas escritas por egressos desse curso. A fim de evidenciar as transformações históricas ocorridas no campo da Didática, o texto apresenta um percurso que considera as reflexões de Comenius a Candau, provocando uma reflexão sobre a importância das dimensões crítica, política e cultural, que foram incorporadas às discussões mais recentes.

Neste estudo, dialogamos, preponderantemente, com as reflexões de Nóvoa (1988, 2000, 2007), Tardif (2000, 2012), Gatti

[1] Doutora em Educação, PUC-Rio. Professora do Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino – UFRRJ. Texto oriundo da pesquisa de Doutorado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 02/2020, com apoio Capes/CNPQ/Faperj.

(2019), Gauthier, (2014), Candau (2012), Libâneo (2013), Arroyo (2000), Garcia (2009), Larrosa (2002, 2017), entre outros.

A didática de Comenius a Candau

Antes de abordarmos os eixos analíticos que encontramos no desenrolar da pesquisa origem deste arquivo, consideramos pertinente refletir sobre a trajetória do campo da didática desde Comenius até as abordagens mais atuais. Quando a humanidade começou a sentir a necessidade de pensar e intervir na aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos, de forma intencional e não espontânea, como comumente acontecia, deu-se origem à chamada Didática. No entanto, apenas no século XVII essa ação foi sistematizada por meio de Comênio ou Comenius, quando escreve a *Didacta Magna*.

Considerando o aumento do número de alunos e, consequentemente, de escolas, a reforma iniciada por Lutero e a preocupação moral com a infância fazem surgir a necessidade de se saber como dar aulas, bem como organizar classes. Isso implica pensar detalhadamente nas dimensões da prática educativa, tempo-espaço, métodos, técnicas, controle, regulação, conteúdos e formação dos mestres (Gauthier, 2014).

Sendo um pastor protestante, a Didática de Comenius tinha como princípios conduzir o aprendiz à felicidade eterna com Deus; respeitar o desenvolvimento natural de cada um, ajustando o método de ensino às características individuais, de acordo com a ordem natural das coisas; considerar que os conhecimentos devem ser adquiridos a partir da observação das coisas e dos fenômenos, utilizando e desenvolvendo sistematicamente os órgãos dos sentidos; planejar o ensino, obedecendo ao curso da natureza infantil. Por isso, as coisas devem ser ensinadas uma de cada vez. Comênius teve um papel extremamente relevante na história da educação, não apenas por pensar na organização do ensino, a partir de métodos e técnicas, mas, especialmente, por desejar uma educação para todos.

Posteriormente, no século XVIII, ganharam destaque as ideias de Rousseau, que pensava a educação a partir da observação da criança ligada a uma teoria geral da natureza humana, considerando que a educação pelas coisas, pela experiência, deve se sobrepor à educação por palavras e, consequentemente, os métodos sensitivos e intuitivos devem ser privilegiados (Gauthier, 2014).

No final do século XVIII, surge, nas escolas primárias da Inglaterra, o ensino mútuo que objetivava alfabetizar o maior número possível de alunos. Esse método foi sistematizado por Bell e Lancaster, tendo sido incorporado em diferentes países. Seu princípio-base é que a própria criança se encarregue de ensinar aos seus colegas, assim, pode-se considerar que, mais que uma visão pedagógica, o método estava centrado em uma perspectiva econômica.

Podemos considerar que o século XIX não foi muito profícuo para a educação, principalmente na perspectiva dos métodos e das inovações pedagógicas. Somente no final do século despontam as ideias de Froebel, Herbart e Pestalozzi, entre outros. No entanto, no final do século, surge uma tensão entre o tradicional e o novo, a partir de uma crítica à tradição pedagógica baseada na repetição por imitação, em que se ensinava, a partir do que se recebeu dos mestres anteriores, sem uma reflexão crítica, respaldada por argumentos científicos. Assim, começam a despontar os movimentos que propõem uma reforma educacional. Dessa maneira, vemos surgir, entre o século XIX e o século XX, a Educação Nova ou Escola Nova, revolucionando as ideias e práticas pedagógicas existentes até então.

Considerando esse contexto, verificamos que, no século XX, importantes ideias e educadores ganharam destaque com seus estudos. Podemos citar John Dewey e a sua preocupação com a democracia, com a integração entre teoria e prática, e a valorização da experiência; Maria Montessori, que primava por uma metodologia na qual a criança fosse ativa e independente; Alexandre S. Neill, que fundou a *Summerhill*, a escola da liberdade, em 1921; Célestin Freinet, o qual acreditava que aprender exige

uma ação sobre as coisas, considerando que essa ação não é abstrata, mas exige tateio e aprendizagem por tentativas e erros; Paulo Freire e sua teoria do conhecimento, baseada na consciência e na liberdade, opondo-se às práticas elitistas e discriminatórias.

Ainda nesse século, surgem, no contexto nacional, distintos estudos, reflexões e trocas, e, assim, o campo da Didática começa a sentir a necessidade de superar a forma instrumental, que ainda era forte e potente, passando a pensar em uma didática que articulasse as dimensões técnica, humana e política do processo de ensino-aprendizagem (Candau, 2012).

Ganham destaque os estudos de Candau sobre a multidimensionalidade da didática a partir das discussões sobre diversidade, direitos humanos, diferença, multiculturalidade, interculturalidade, entre outras. É uma verdadeira reconfiguração da didática ensinada nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, Candau (2012) defende que

> a dimensão cultural vem adquirindo especial relevância, em todos os âmbitos, do político ao escolar, a consciência de que igualdade e diferença se exigem mutuamente é cada vez mais forte. Os diferentes grupos socioculturais, particularmente os historicamente marginalizados e silenciados, vêm adquirindo continuamente crescente visibilidade e questionam a escola. A reflexão didática não pode estar alheia a esta problemática. A partir da perspectiva crítica, na qual estou enraizada, considero que a perspectiva intercultural é central para se avançar na produção do conhecimento e práticas, assim como processos de ensino-aprendizagem e na promoção de uma educação escolar orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que a justiça social e a justiça cultural se entrelaçam […] (Candau, 2012, p. 134).

Em sentido semelhante, Libâneo, junto com Selma Garrido Pimenta, também são importantes referências quando nos debruçamos sobre os rumos da didática. Para ele, a formação docente deve considerar os valores subjetivos dos professores, ou seja, suas crenças, suas experiências e seus valores (Libâneo, 2013). Além disso, ele destaca a importância de uma didática que respeite a diversidade, favorecendo a inclusão e a equidade.

> […] não se deseja o retorno a práticas que caracterizam a escola monocultural, de memorização de informações, das tarefas pouco estimuladoras da atividade mental, o ensino individualista, a avaliação homogeneizadora. A aposta é numa proposta pedagógica que propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova mudanças qualitativas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos e, ao mesmo tempo, articule os conceitos científicos aos conceitos que trazem do meio local e da vida cotidiana. É nessa perspectiva que a didática e as didáticas disciplinares ganham seu sentido como ciência profissional do professor (Libâneo, 2014, p. 7).

Consideramos relevante e oportuno evidenciar algumas ideias e atitudes que são narradas, ao longo do texto, pelas egressas do curso pesquisado, sobre a Didática e a relação estabelecida por seus professores no decorrer de suas trajetórias formativas. Importante destacar que, com o objetivo de manter o anonimato, essas participantes foram identificadas com adjetivos atribuídos pela autora.

A didática dos formadores de professores: o compromisso social

O primeiro aspecto destacado nas narrativas diz respeito ao compromisso social dos formadores no exercício da docência. Fenwick (2016) e Freire (1996) defendem que a responsabilidade profissional, entendida como compromisso social, refere-se à forma como os profissionais devem corresponder às demandas sociais. Entendemos que, nessa perspectiva, esse compromisso ético-social requer dos formadores pensar em uma formação crítica, de acordo com os princípios éticos que sustentam a sociedade, combatendo os processos de exclusão e submissão. Isso implica superar o caráter instrumental, mercantilista e gerencial que, muitas vezes, ronda e ganha centralidade em alguns projetos formativos. Aqui, a qualidade educativa é pensada como ação política e justiça social. Entendemos que é fundamental o papel de quem forma na futura *práxis* dos professores em formação. Freire (1996) postulou que a práxis precisa ser construída na ação-reflexão-ação, a partir de experiências éticas, políticas, críticas e estéticas. A educação será

emancipadora a partir da construção de uma consciência com o estabelecimento da justiça social, da democracia e da autonomia (Adorno, 1995; Freire, 1996). A narrativa abaixo evidencia de forma clara esse compromisso social:

> *Na graduação, adquiri algumas das experiências mais marcantes da minha vida. […] Formei-me no ano de 2015 e uma das falas que carrego até hoje, foi a do professor "Campista", logo no primeiro ano, quando nos aconselhou a absorvermos o máximo possível do que seria proposto na formação, pois deveríamos retornar à sociedade e levar todo o conhecimento para nossas comunidades, compartilhar os saberes, dialogar, lutar, pensar, questionar, pesquisar e fazer alguma diferença (Professora Comprometida).*

Ecoamos com Bakhtin (2010, p. 101) que "tudo em mim, cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento, deve ser um ato responsável; e somente sob esta condição que eu realmente vivo". É essa responsividade, trazida por Bakhtin, que fala do comprometimento com o outro, como a razão de nossa existência, que a memória de Comprometida revela, ao evocar as palavras do professor Campista.

O docente "Campista" (nome fictício), citado pela aluna, trabalha com as questões dos movimentos sociais. A fala remete-nos à dimensão da responsabilidade social que ressaltamos neste trabalho, quando lembra que o docente em formação precisa devolver à sociedade os conhecimentos e saberes que adquiriu na graduação por meio de uma atuação comprometida com as necessidades dos alunos, em especial os pertencentes à classe popular, contribuindo, assim, com a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

A didática dos formadores de professores: a humana docência

O segundo ponto destacado pelos alunos em relação à Didática dos formadores diz respeito às interações entre professores e alunos, que, aqui, conceituamos como "Humana Docência" (Arroyo, 2000). Em outras palavras, é quando os mestres fazem do seu ofício um

modo de ser, que vai muito além do ensinar teorias, técnicas e conteúdos, configurando-se como uma postura humana, pedagógica, um compromisso com o outro, especialmente com esse outro que, estando em formação, busca nos mestres as referências para o seu futuro fazer. Em suas narrativas, eles falam-nos de igualdade, de relações horizontais e não hierárquicas. Descrevem uma convivência que se situa no campo dos valores e do exemplo, em que o professor em formação aprende com o mestre uma postura, um jeito de ser. Para Freire (1996), essa é uma responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, pois ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Essa condição humana destacada dos mestres do curso de pedagogia revela-nos ser esse o ponto fulcral da formação, no qual a identidade docente vai sendo construída atrelada a outras identidades que foram tecidas ao longo de uma vida e de uma prática profissional. Para Larrosa (2017), a partir de um ato de um único professor, o mundo ganha um outro sentido para o aluno. Tardif (2000) também considera que um professor carrega as marcas de sua própria atividade, sendo a sua existência caracterizada por sua ação profissional. Nóvoa (2007), da mesma forma, defende o vínculo do professor com o seu fazer, com as relações estabelecidas e com o compromisso assumido.

Para explicitar melhor o que abordamos, trazemos as vozes das participantes da pesquisa por meio de seus relatos.

> *Os professores que, com o cuidado de quem cuida do próprio filho, me ajudaram a viver essa universidade. Digo isso não querendo romantizar a relação. Era o cuidado de um filho mesmo. Quantas vezes não vi professor tirar do próprio bolso para ajudar em um evento? Eu mesma contei com essa ajuda quando precisei. Quantas vezes não vi um professor dar carona pra não deixar o aluno sair tarde da noite pela universidade? Ou sentando na mesa de um bar para fazer um lanche e conversando de igual para igual? Pode parecer um pouco exagerado, mas aqui em São Paulo essa relação é completamente hierárquica e distante. Sempre vi essa relação próxima como uma característica da Rural (Professora Encantada).*

> *Eu posso dizer que tive os melhores professores que alguém poderia ter e que foram pessoas que me fizeram ver a docência com outros olhos. […] estavam na chuva para se molhar e para se arriscar diariamente e mostrar que valia a pena ser professor.*

Afinal, o que eu pude ver através deles é que, no final das contas, ser professor era um lance de amor. […] Por certo, não poderia deixar de mencionar a importância que o professor Matemático [codinome para esta pesquisa] teve na minha formação, afinal foi através dele que pude conhecer uma matemática que agrega o saber escolar com o saber do cotidiano. Começamos com uma pesquisa pequena, onde eu tive a oportunidade de viajar com ele e apresentar em duas universidades de diferentes estados brasileiros (ganhando assim mais confiança e mais segurança em mim mesma) (Professora Migrante).

No primeiro período, tive a disciplina Sociologia da Educação, com o professor Compositor. Em uma de suas aulas maravilhosas, ele pediu que lêssemos um texto chamado "Monólogo de um estudante infeliz", se eu não me engano. Esse texto era um depoimento de um estudante que não se encontrava na sala de aula, que não compreendia a forma como a professora falava, mas que na vida dele entendia a matemática ou outras disciplinas de alguma forma. Ali foi o início de um entendimento que eu não tinha como professora. Comecei a entender que meu papel na sala de aula ia muito além de passar conteúdo no quadro. E comecei a relacionar as discussões na universidade com o que vivia na sala de aula. Passei a observar os meus alunos no pátio na hora do intervalo e, em uma aula, decidi que utilizaria como um momento de conhecimento da vida de meus alunos. Como todos os dias, eles esperavam que eu iniciasse a aula e então pedi que se sentassem em círculo e contassem sobre suas vidas. No início, eles acharam estranho, não quiseram falar, mas logo alguém tomou a iniciativa e começou a contar sobre a família, sobre o que gostava etc. Foram tantas histórias que surgiram, coisas boas e muitas coisas ruins. […] Passei a utilizar músicas em inglês para dar os conteúdos e a cada aula a escolha da música era deles. Houve uma mudança considerável nas aulas. Eles passaram a me ver de outra forma, como alguém que se importava para além da escola, e eu passei a vê-los como seres que tinham cada uma sua própria história, que deveria ser respeitada e considerada como tal.
A proximidade deles comigo e a dinâmica nas aulas mudaram e tudo começou a fluir (Capivara realizada)

A didática dos formadores de professores: superação de crenças equivocadas

O terceiro aspecto didático que os alunos destacaram nos relatos diz respeito às crenças equivocadas que tinham sobre o ofício docente antes da chegada à universidade. Sobre esse assunto, Garcia (2009) diz que, ao chegarem à graduação, os alunos trazem uma série de preconceitos e crenças sobre o que é ensinar. Para ele,

"as crenças têm funções afectivas e valorativas, actuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento" (Garcia, 2009, p. 15). Ou seja, as crenças vão incidir diretamente no fazer docente. Para esse autor, a mudança de crença é um processo lento, no entanto, necessário, devendo acontecer a partir de uma reflexão crítica. Portanto, as narrativas também nos informam que esse foi um dos contributos da formação experienciada no curso pesquisado.

Se o curso de pedagogia, segundo algumas pesquisas (Gatti *et al.*, 2019), é a graduação que recebe a camada mais pobre de nossa população, o compromisso dos formadores com a mobilização de uma educação mais humana é um princípio essencial — principalmente pelo fato de que serão esses futuros professores que educarão a classe popular. São eles que irão receber os meninos e as meninas que vivem processos tão cruéis de exclusão e invisibilidades. É como se olhassem no próprio espelho a trajetória de seus futuros alunos entrelaçada com a sua própria trajetória. Esse voltar-se para a sua própria história e formação para compreender a história do outro é o que dá sentido à educação humanizadora e à didática multirreferencial (Mesquita, 2020), ou seja, aqui o saber fazer está intimamente ligado ao saber ser. Tardif (2012) e Nóvoa (1988, 2000) vão nos dizer que muito do que os professores sabem e fazem está intimamente ligado às suas histórias de vida e às suas biografias. Importante dizer que nosso percurso reflexivo nos levou a inferir que as posturas dos professores, destacadas nas narrativas acima, não são peculiaridades desse ou daquele professor e, sim, um princípio, uma cultura enraizada, assumida, um modo de ser e fazer que esteja no próprio cotidiano vivido, nos espaços partilhados e nas relações estabelecidas.

> *Cursar pedagogia na Rural foi uma mudança total de vida, social, cultural, econômica, política… Ajudou-me a enxergar o mundo de um panorama diferente com um olhar diferente, ter uma visão crítica e, ao mesmo tempo, mais atuante nos processos, seja da profissão, da política, das ações diversas, dos movimentos, dos*

encontros, das formações, tornando-me protagonista do meu presente e com aspirações reais para o meu futuro (Professora Empreendedora).

Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, tive ótimos professores, onde me fizeram refletir questões para além dos muros da escola (Professora Consciente).

[…] agradeço muito a Deus pelos professores incríveis, competentes e, acima de tudo, humanos, que fizeram parte de minha formação, o que tornou os nossos encontros extremamente relevantes em minha trajetória acadêmica e pessoa. (Professora Iniciante).

[…] tive professores excelentes, que me inspiraram como profissionais e como seres humanos. Uma formação crítica que me fez enxergar o mundo de forma mais humana (Capivara realizada).

Foi um período maravilhoso o tempo em que estive na universidade, ótimos professores, um curso maravilhoso que mostra a realidade da Educação Brasileira com todas as suas vantagens, mas também com muito mais dificuldades (Professora Perseverante).

Portanto, as vozes das egressas nos levaram a arriscar dizer que a Didática dos formadores de professores desse curso de pedagogia, está comprometida com a formação de profissionais que atuarão na educação básica, majoritariamente com a classe popular de nossa sociedade, de forma igualitária, democrática, responsiva e dialógica. Distanciadas das lógicas mercantis que na atualidade ganham espaço em distintos cursos de formação de professores que se põem a serviço da economia, em oposição à educação libertadora. Muito mais do que "ensinar a fazer", as práticas dos formadores levaram os alunos a refletirem sobre "por que fazer?"

Identificamos que as participantes Consciente, Iniciante, Mãe e Perseverante destacam a condição humana dos mestres do curso de pedagogia, revelando-nos ser esse o ponto fulcral da formação, em que a identidade docente vai sendo construída atrelada a outras identidades que foram tecidas ao longo de uma vida e de uma prática profissional. Tardif (2000) também considera que um professor carrega as marcas de sua própria atividade e sua existência é caracterizada por sua ação profissional. Arroyo (2000) diz:

> Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através das lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: "Se um dia você for professora, professor, é assim que se é […] Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo […] (Arroyo, 2000, p. 114-115).

Nóvoa (2007), da mesma forma, fala-nos do vínculo do professor com o seu fazer, com as relações estabelecidas, com os diálogos travados, com as lutas empreendidas e com o compromisso assumido.

> […] Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades (Nóvoa, 2007, p. 123).

Conclusão

Naturalmente, as práticas dos formadores de professores revelaram que a verdadeira aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento e crescimento. Consideramos, assim, que os professores em formação tiveram a oportunidade de compreender que a responsabilidade pedagógica está em fazer da aprendizagem um processo de mudança. Nesse sentido, entendemos que as práticas evidenciadas neste estudo tornaram possível que os alunos pudessem viver uma universidade desprofessorada e desalunizada, Larrosa (2019) sem as clássicas separações de condições de aluno, professor e disciplinas. Dessa forma, com menos hierarquias, baseadas em relações dialógicas e

horizontais, em oposição a práticas conservadoras que negam a possibilidade de reflexões críticas e discussões políticas.

Entendemos então que a prática desses formadores se sustenta em determinadas formas de estar juntos, a partir da liberdade e da igualdade, por cima das leis de dominação, contra o curso ordinário das coisas, a favor da emancipação humana (Larrosa, 2019).

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação.* Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3. ed., Editora: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. *"Ofício do Mestre" — Imagens e autoimagens.* 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do Ato Responsável.* Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações.* (Org.). Petrópolis: Vozes, 2012.

FENWICK, T. *Professional, responsibility and professionalism. A sociomaterial exemination.* New York: Routledge, 2016.

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

GAUTHIER, Clemont: Da Pedagogia Tradicional a Pedagogia Nova. *In: Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.* (Orgs.). Tradução: Lucy Magalhães; atualização da 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; *et. al. Professores do Brasil: novos cenários de formação.* Brasília: UNESCO, 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 7-22. 2009.

GOMES, J. B. "*O Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica em Questão: Narrativas e percepções*

de seus egressos. 2022. Tese (Doutorado em Educação) —Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.º 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002.
LARROSA, J. *Tremores: Escritos sobre a experiência.* Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
LARROSA, J. *Elogio à escola*. (Org.). Tradução: Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
LIBÂNEO, José C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *In: XVII ENDIPE*, Fortaleza (CE), mesa redonda, nov. 2014.
LIBÂNEO, José C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Elementos da didática para a juventude. Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, 33(2), p. 200-225. 2020.
NÓVOA, Antônio. O professor e as histórias de vida. *In:* NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vida de professores.* Porto: Porto Editora, 2000.
NÓVOA. Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (Auto) biográfico e a Formação. Lisboa*: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.
NÓVOA Antônio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* São Paulo, Sindicato dos Professores (Sinpro-SP), . jan. 2007.
TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução: Francisco Pereira. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

Capítulo 10

"Entre o ideal e o que é possível, a gente vai tentando caminhar": práticas insurgentes de professores-formadores que atuam com educação matemática no curso de pedagogia

Joycimar Barcellos[1]

Introdução

Este capítulo tem como objeto de análise práticas insurgentes de professores-formadores que atuam com disciplinas relacionadas à educação matemática nos cursos presenciais de pedagogia do estado do Rio de Janeiro. O interesse no tema justifica-se pela necessidade de pesquisas que analisem esse nicho específico de profissionais cuja atuação tem impacto, mesmo que indireto, no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Frequentemente, vemos notícias sobre o desempenho insatisfatório dos alunos brasileiros quanto à sua proficiência em matemática nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais. Quando os resultados dessas avaliações se tornam públicos, são utilizados numa perspectiva muito mais acusatória do que propositiva. Esses resultados sugerem que a trajetória escolar não tem consolidado e agregado conhecimentos matemáticos considerados essenciais à formação dos alunos. Além

[1] Doutora em Educação, PUC-Rio. Professora dos anos iniciais na rede pública federal do Rio de Janeiro. Texto oriundo da pesquisa de Doutorado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 048/20122, com apoio Capes/CNPQ/Faperj.

disso, as dinâmicas do cotidiano escolar em que as dificuldades com a matéria se fazem presentes, o que dá origem a um movimento cíclico de críticas: professores que atuam no ensino médio tendem a culpabilizar os professores do 6º ao 9 ano; estes, por sua vez, tendem a fazer o mesmo em relação aos professores do 1º ao 5º ano. Quem nunca ouviu a frase, "pedagogos não sabem matemática"? Para justificar a falta de aderência à área, a formação inicial dos pedagogos acaba, também, sendo responsabilizada.

Nas últimas duas décadas, pesquisadores (Curi, 2005; Nacarato; Mengali; Passos, 2011; entre outros) vêm investigando como se dá a formação do pedagogo e o papel que a matemática ocupa nessa formação. Os resultados das pesquisas apontam para a escassez de disciplinas voltadas ao trabalho com conhecimentos matemáticos na estrutura curricular do curso de pedagogia, e um maior número de disciplinas é apontado como solução em potencial. Contudo, a resolução dessa equação é mais complexa do que pode parecer, pois o curso possui especificidades que geram outras demandas a serem atendidas que vão, inclusive, além da docência. Inserir mais disciplinas na atual configuração do curso aumentaria consideravelmente sua duração, o que inviabiliza a proposta. Nesse contexto, quais seriam, então, os caminhos que nos levariam a uma formação em educação matemática consistente para os futuros professores que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental?

Compreender os elementos que fazem parte dessa formação é fundamental para que seja possível analisar, para além das críticas, as potencialidades do curso de pedagogia. Diante disso, optou-se, nesta pesquisa, por investigar os professores-formadores, elemento essencial do processo formativo e tão pouco abordado nas produções acadêmicas.

A investigação estabeleceu-se na perspectiva de buscar não a matemática em si, pois essa pode aparecer no currículo dos cursos de pedagogia de formas diversas — por exemplo, como matérias cujo objetivo é fornecer ferramentas para a compreensão de um contexto mais geral, caso de "estatística aplicada à educação".

Buscou-se tratar da educação matemática presente nesses cursos. A educação matemática é um campo interdisciplinar que contempla contribuições da educação e da matemática com foco no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Ou seja, o foco foi a dinâmica dos conhecimentos matemáticos ensinados e aprendidos especificamente no contexto escolar.

Em um primeiro momento, as práticas aqui consideradas insurgentes podem parecer meramente triviais. Contudo, o trivial pode revelar-se profundamente insurgente quando analisado em um contexto mais amplo. Práticas cotidianas que parecem comuns e despretensiosas podem, na verdade, carregar significados subversivos e questionadores das normas estabelecidas. Assim, o trivial torna-se uma forma de resistência, revelando o extraordinário no cotidiano.

Independentemente do nível de atuação, seja na educação infantil, seja no ensino superior, a profissão "professor" possui uma identidade básica (Pimenta; Anastasiou, 2014). No caso dos profissionais que atuam com a formação de futuros professores, identificar-se com essa identidade possivelmente trará um impacto à sua atuação docente, pois há elementos próprios da docência que serão compartilhados, permitindo maior interação entre professores do ensino superior e seus alunos — futuros professores da educação básica. No âmbito desta pesquisa, o uso do hífen na expressão "professor-formador" baseia-se na premissa de que ser professor é, a priori, a identidade básica desses profissionais, mas essa identidade é indissociável da identidade de formador de professores.

A pesquisa tem por base uma abordagem qualitativa que toma como protagonistas na construção dos dados os professores-formadores. Os dados foram produzidos a partir de questionários de autoaplicação on-line, entrevistas semiestruturadas e fontes documentais relacionadas à atuação desses docentes (atividades, avaliações, apresentações, programas das disciplinas, entre outros).

O capítulo está organizado em quatro eixos que tratam das práticas docentes: das práticas formativas às práticas insurgentes.

São eles: a prática na formação profissional de educadores matemáticos; a afetividade e a instrumentalização como práticas insurgentes; a simbiose entre os saberes *a* ensinar e *para* ensinar como prática insurgente possível; e o uso da tecnologia como prática insurgente na formação de professores.

A prática na formação profissional de educadores matemáticos

Pensar a respeito da formação profissional de educadores matemáticos implica discutir os saberes mobilizados e requeridos pela prática profissional desses docentes (Fiorentini; Oliveira, 2013). No contexto do curso de pedagogia, não se pode ignorar esse pressuposto, pois, independentemente de qual seja o projeto pedagógico do curso e a ênfase dada a ele, legalmente, consta em seu escopo a formação de professores que ensinarão, entre outras matérias escolares, a matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, existem diferentes interpretações acerca do que seria essa prática social e de qual seria a formação requerida por ela. É a partir de tais interpretações que os projetos de formação profissional dos educadores matemáticos são concebidos.

Três perspectivas de prática são apontadas por Fiorentini e Oliveira (2013) como responsáveis por um forte impacto na organização da formação de professores que atuarão com educação matemática: (i) a prática que demanda apenas o domínio do conhecimento matemático escolarizado; (ii) a prática como campo de aplicação de conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica; e (iii) a prática como prática social constituída de "saberes e relações complexas que necessitam ser estudadas, analisadas, problematizadas, compreendidas e continuamente transformadas" (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 921).

A primeira perspectiva — a prática que demanda apenas o domínio do conhecimento matemático escolarizado — considera que não há necessidade de uma formação específica sobre as relações entre a área de conhecimento, alunos e professor. Esse tipo de formação é marcado pelo paradigma do exercício e por uma

abordagem algorítmica das operações matemáticas. Numa formação constituída sob essa perspectiva, não há diálogo entre as disciplinas didático-pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem de matemática na escola.

A segunda perspectiva — a prática como campo de aplicação de conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica — considera que o professor deve ter uma imersão teórica nos conhecimentos matemáticos e, em momento posterior, uma imersão metodológica. Os cursos de licenciatura formulados no esquema 3+1 apresentam essa concepção de prática. Nessa perspectiva, a matemática também ocupa o lugar central, mas que chega à escola por meio de um processo de transposição didática, definido como a tradução do processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino escolarizado (Leivas; Cury, 2009).

Nessa perspectiva formativa, a didática, que deveria apresentar-se como o elo entre teoria e prática (Mesquita, 2021), é encarada como um mero apêndice do currículo da licenciatura — dinâmica recorrente nas licenciaturas de áreas específicas, como a matemática.

A terceira perspectiva — a prática como prática social — requer que a formação tenha como eixo principal as múltiplas possibilidades profissionais de um educador matemático. Ou seja, uma formação que dialogue diretamente com a dimensão profissional e que a tenha como eixo orientador.

A prática profissional não deve ser vista como espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, mas como ponto de partida para que haja, a partir dela, uma problematização que a coloque como objeto de reflexão (Nacarato; Mengali; Passos, 2011). Tomar a prática como ponto de partida significa, especialmente, incorporar os contextos emergentes nas reflexões sobre os saberes e fazeres profissionais.

Para o exercício da docência, segundo Valente (2019), faz-se necessária a mobilização de dois tipos de saberes: os saberes constitutivos do campo profissional — os saberes *para* ensinar — e os saberes provenientes de campos disciplinares de referência,

produzidos pelas disciplinas universitárias — os saberes *a* ensinar. Apesar dos diversos apontamentos sobre a necessidade da simbiose entre esses saberes, as experiências de formação de professores que ensinam matemática ainda parecem distantes do desejável. Em se tratando do curso de pedagogia, o oferecimento de uma formação inicial que possibilite a articulação dos saberes necessários ao exercício da docência com a matemática nos anos iniciais chega a ser visto como utópico (Nacarato; Mengali; Passos, 2011).

Um dos saberes indispensáveis à docência está relacionado à didática. Para que se estabeleça uma prática formativa como prática social, faz-se necessária a presença de uma didática multidimensional. A multidimensionalidade da didática, na perspectiva de Candau (2012), é constituída pelas dimensões humana, técnica e político-social. A dimensão humana preza pela aquisição de atitudes relacionadas ao crescimento pessoal, interpessoal e intragrupal. A dimensão técnica preza pelo domínio do conteúdo, pela aquisição de habilidades básicas e pela busca de estratégias que viabilizem a aprendizagem. A dimensão político-social perpassa toda prática pedagógica. A didática composta por essas dimensões é chamada de didática fundamental (Candau, 2012), que faz um contraponto a uma ideia de didática meramente instrumental que se fez presente no contexto educacional brasileiro por muitas décadas.

O contato com a prática enquanto prática social durante a formação inicial é, certamente, um diferencial na formação de professores. Entretanto, sabemos que essa ainda não é uma realidade presente de forma expressiva no contexto brasileiro. Por isso, acreditamos na importância de divulgar boas práticas para que possam servir de inspiração na busca por um novo cenário educacional.

A afetividade e a instrumentalização como práticas insurgentes

Os professores-formadores precisam lidar com o desafio de trabalhar os conteúdos propostos nas ementas de suas disciplinas

sem desconsiderar toda a carga emocional que a matemática possui na vida da maioria dos licenciandos do curso de pedagogia — que muitas vezes optam por esse curso imaginando que não terão contato algum com a tão temida matemática. Já se sabe que, durante a aula, a mente dos alunos acompanha seu envolvimento emocional (Cunha, 2017), logo, não é possível ignorar esse fator.

A professora-formadora Constance[2], licenciada em matemática com quase 20 anos de experiência no curso de pedagogia, atuante em instituição de ensino superior pública, afirma que é fundamental debruçar-se sobre a relação negativa dos licenciandos com a área.

> *A perspectiva é fazer com que ele saia do lugar do "eu odeio". Porque enquanto ele estiver com essa perspectiva do "eu odeio, não gosto, não sei o que lá", ele não vai estudar. Eu preciso tirar esse negócio para fazer com que ele tenha interesse para estudar. É mais ou menos nesse caminho. Eu não sei se eu resolvo a vida deles, mas é o que é possível fazer (Constance, 2022).*

Quando as emoções predominantes do aluno são negativas e o conteúdo não é atrativo, sua insatisfação tende a intensificar-se (Cunha, 2017) e esse é um grande desafio a ser encarado pelos professores-formadores. Apesar da relação disfuncional entre os licenciandos e a matemática, os futuros professores devem apropriar-se dos conhecimentos e práticas da área para que sua atuação não se torne um obstáculo para a formação matemática dos alunos (Gomes, 2002), criando um efeito bola de neve que pode afetar, em última instância, o rendimento escolar das crianças.

O professor-formador Jean, licenciado em matemática, com mais de 20 anos de experiência no magistério da educação básica e superior, atuante em instituição de ensino superior privada, investe na dimensão relacional como recurso indispensável em sua prática pedagógica. O docente afirma que uma relação de afetividade com os licenciandos repercute positivamente no processo de ensino-aprendizagem e auxilia na desconstrução do estereótipo ruim que

[2] Os nomes atribuídos aos participantes são fictícios.

a matemática carrega. Jean relata que isso é notado, inclusive, por outros profissionais da instituição.

> *A nossa relação [professor-aluno] é de aproximação, ela não acaba. O meu diretor e a minha coordenadora dizem o seguinte: "Você é o único professor de matemática que eu vejo que é homenageado. Eu não vejo nenhum professor de matemática homenageado" [em formaturas]. E nesses últimos anos, meus, sei lá, os dez anos, quando eu não sou paraninfo, eu sou professor homenageado, eu sou patrono… Então, eu sempre estou envolvido com o pessoal… (Jean, 2022).*

De acordo com Boaler (2018), a partir de estudos neurocientíficos, o estabelecimento de uma relação afetiva entre professores e alunos impacta diretamente na aprendizagem. O impacto dessa relação também é percebido pelos alunos: em pesquisa realizada com estudantes universitários, Veras e Ferreira (2010) identificaram que os alunos apontam o fato de os professores os conhecerem e os chamarem pelo nome como uma atitude positiva, pois reflete a valorização da identidade dos estudantes.

Além de estabelecer uma relação próxima com os alunos, Jean também apostou na instrumentalização dos licenciandos que apresentavam muitas dificuldades em conteúdos basilares, especialmente os que serão ministrados do 1º ao 5º ano, por meio de aulas de nivelamento.

> *[…] eu tinha alunos de pedagogia que diziam para mim o seguinte: "Professor, o que é isso? Número em cima, um tracinho e número embaixo?". O aluno não sabia nem o que era uma fração. Essa era minha preocupação… O que acontece? Sou eu que recebo esses alunos que passaram pelo ensino fundamental I, II, médio e vêm para o superior sem praticamente base nenhuma. Quando eu senti essa dificuldade, qual foi a minha proposta à instituição? […] Eu desenvolvi cursos de nivelamento… (Jean, 2022).*

O docente fala com orgulho da implementação de sua ideia e do impacto positivo que trouxe aos licenciandos, pois estes se sentem mais seguros nas disciplinas de metodologia da matemática após essa experiência. Pimenta *et al.* (2017) apontam que o oferecimento de iniciativas como essas vêm se tornando frequentes em instituições de ensino superior por todo o país, com o intuito de

suprir defasagens oriundas da escolarização dos ingressantes dos cursos de pedagogia, principalmente nas áreas de matemática, língua portuguesa e informática instrumental. Na instituição em que Jean atua, a ideia também foi expandida para os demais cursos e, hoje, figura em suas ações publicitárias como um diferencial em relação a outras instituições de ensino superior privadas. Iniciativas como essa indicam que a instituição assume a participação na resolução de um problema que, apesar de não ser originado por ela, impacta diretamente em suas atividades.

Jean é um professor-formador que não teve a área da educação como sua primeira opção profissional. Formou-se estatístico quando jovem e trabalhou por muitos anos como gestor em uma grande empresa privada de telecomunicações. Sua primeira experiência no magistério se deu no ensino superior. A docência lhe motivou a voltar à universidade, após duas décadas, para cursar a licenciatura em matemática. Ao se aposentar como gestor empresarial, decidiu ingressar no magistério da educação básica — momento em que se tornou também professor-formador no curso de pedagogia.

A trajetória de Jean como professor-formador foi constituída por saberes da experiência (como professor universitário), antes mesmo que ele tivesse contato com os saberes da formação profissional específicos à atuação como formador de professores. Ou seja, Jean aprendeu "como fazer", na prática, fazendo.

A simbiose entre os saberes *a* ensinar e *para* ensinar como prática insurgente possível

No curso de pedagogia, bem como em outras licenciaturas, o estágio tem potencialidades para desempenhar o papel de eixo articulador do curso, aproximando os licenciandos dos saberes profissionais, pois se configura em um

> […] campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender em escolas e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente

> e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Gomes; Pimenta, 2019, p. 79).

Contudo, efetivamente não é isso que acontece. Quando questionados se a dimensão da prática que compõe a formação do professor polivalente, oferecida pelo curso de pedagogia, fica a cargo dos estágios supervisionados, mais de 75% dos professores-formadores discordaram.

A professora-formadora Débora, licenciada em pedagogia, atuante há mais de uma década em instituição de ensino superior privada, mas trabalhando pela primeira vez com educação matemática no curso de pedagogia, encara como uma temeridade que a prática profissional durante a formação se limite aos estágios obrigatórios. Isso porque o público que se encontra na licenciatura em pedagogia, em sua maioria, não tem vivência prévia na docência, e os estágios oferecidos são muito limitados.

Há alguns anos, era comum que o curso de pedagogia fosse visto como uma espécie de continuidade do curso de formação de professores a nível médio. Dessa forma, os licenciandos já possuíam alguma bagagem relacionada ao meio educacional e à experiência docente, mas essa já não é mais a realidade. Nos últimos anos, os ingressantes no curso de pedagogia são oriundos, majoritariamente, do ensino médio regular e, por vezes, não têm clareza das razões que os levaram à escolha do curso — uma nova configuração que requer um olhar diferenciado sobre esses sujeitos (Gomes; Pimenta, 2019). Além disso, pesquisas apontam que, para a maioria dos alunos, a pedagogia não seria a primeira opção de curso, mas a que se tornou viável (Heringer; Honorato, 2015; Silva; Corrêa, 2020).

Débora comenta sua perspectiva sobre o papel da prática profissional na formação:

> *Não acho que o que tem hoje dá conta […], talvez, se a prática pudesse, de fato, acontecer nas escolas, a gente conseguisse fazer um trabalho um pouco mais aproximado da formação. Porque quando ele tá lá, ele vê aquela turma, a professora*

> *introduzindo conteúdo… é diferente de eu estar só falando aqui na sala. Eu acho que ele tem que estar lá vendo isso (Débora, 2022).*

Além da relevância dos saberes *para* ensinar, apontados por Débora, os saberes a ensinar também são uma tônica no contexto do curso de pedagogia. Por ser considerado um curso generalista, a discussão sobre o lugar das disciplinas relacionadas à educação matemática no currículo divide opiniões entre os professores-formadores: há os que acham que o quantitativo de disciplinas oferecidas deveria ser mais expressivo, enquanto outros acreditam que se faz necessária uma mudança na perspectiva do trabalho, de modo a integrar os saberes relacionados às áreas específicas, incluindo a matemática, com outras disciplinas.

A professora-formadora Lilian, licenciada em matemática e atuante em diversos cursos de graduação em instituição de ensino superior privada, apresenta algumas alternativas que poderiam potencializar o trabalho das disciplinas de áreas específicas sem o aumento do quantitativo de disciplinas na grade curricular:

> Não precisaria aumentar o número de disciplinas, mas realmente relacionar. Por exemplo: a disciplina de didática poderia trazer parte do conteúdo matemático porque quem dá didática é um pedagogo. […] A matemática poderia entrar em outras disciplinas de didática, de prática e não entra. Ela acaba ficando somente na disciplina de matemática, e isso eu acho um problema. Precisava aumentar? Eu acho que não precisava, mas precisava trazer a matemática em outros momentos, em outras disciplinas do curso (Lilian, 2022).

Alguns participantes mencionam que essa articulação ocorre de modo mais frequente com discussões acerca da língua portuguesa e da alfabetização, mas o mesmo não ocorre com a matemática devido a uma resistência dos próprios professores-formadores que atuam nas disciplinas mencionadas por Lilian.

Os apontamentos de Débora e Lilian sugerem um projeto pedagógico de curso em que as áreas dialoguem no intuito de formar integralmente os futuros professores. Suas ideias, apesar de ainda não implementadas, indicam caminhos possíveis.

O uso da tecnologia como prática insurgente na formação de professores

As instituições de ensino superior necessitam construir novas configurações de trabalho em função de demandas que emergem da sociedade, dentre as quais o uso de tecnologias é uma das mais latentes na atualidade.

Esses contextos emergentes guiam as práticas e as escolhas pedagógicas realizadas pelos professores-formadores, influenciando o exercício de suas docências. O uso de tecnologias pela sociedade e o seu impacto no contexto educacional é, sem dúvidas, um dos assuntos mais comentados dos últimos tempos. A cultura digital é presente de forma massiva fora da escola, e isso se reflete dentro dela. Torna-se necessário um processo de reinvenção da escola, de modo a garantir a construção de aprendizagens significativas nesse novo contexto, o que vai muito além de, simplesmente, oportunizar o acesso às novas tecnologias na escola (Pischetola; Mesquita, 2022). Aparatos tecnológicos como computadores, notebooks, tablets, smartphones já são encarados quase como uma extensão do corpo humano. A internet permite o compartilhamento instantâneo de uma infinidade de informações e conecta pessoas em qualquer lugar do mundo. Recentemente, tivemos ainda a popularização do uso de recursos de inteligência artificial, que afetam diretamente nossa relação com o conhecimento — elementos que não podem ser ignorados no contexto educacional em nenhum de seus níveis.

Jean, com mais de 20 anos de carreira no magistério, citou o uso de tecnologias em suas aulas e mencionou a preocupação em abordar o assunto. Seu interesse pelo tema reflete-se em sua trajetória formativa ao buscar uma especialização em novas tecnologias no ensino da matemática. Segundo o docente, ele busca identificar o que há de atual no meio tecnológico-educacional para compor suas aulas: "Eu sempre procuro fazer isso: eu sempre vou ao 'mercado', vejo aquilo que está em desenvolvimento e passo para elas" (Jean, 2022).

Para alcançar a escola do futuro, a premissa básica é transformar a escola contemporânea. Para Canário (2008), um dos principais pontos é pensar a escola considerando as práticas educativas significativas que ocorrem fora dela, já que se modificar a partir de sua própria lógica não se mostrou uma experiência produtiva. O mesmo se aplica ao contexto da formação de professores.

Richard, professor-formador, licenciado em física, com grande experiência na formação continuada de professores em contextos não escolares, atuante em instituição de ensino superior privada, narra uma situação que ilustra o que ocorre em uma escola com práticas que não dialogam com as dinâmicas sociais que ocorrem fora da instituição:

> *Eu montei um programa para o MEC, um programa de formação para uso de tecnologia. […] E fui trabalhar isso em alguns lugares, particularmente, no Mato Grosso. […] A liderança desse processo no Mato Grosso… o governo lá, do final da década… dos primeiros anos 2000 até 2011/2012, ele trazia essa coisa: "Olha, isso é um espaço para a garotada pirar, desenvolver, caminhar por conta própria. Nosso papel é de estimulador". E aí, de vez em quando, a gente entrava numa escola… […] A escola tinha um cartaz "proibido Orkut". Aí ele entrou e "Nãããããão, gente! Entra no Orkut!". Eu brinco muito nas minhas salas de aula: "Tá todo mundo com o celular aí? Por favor, liguem." [risos]. Porque, cara, tem um mundo aqui dentro [mostra o celular], não é? (Richard, 2022).*

É necessário considerar as práticas que ocorrem para além dos muros da escola (Canário, 2008). Nesse sentido, Richard afirma:

> *Eu acho que todos os recursos devem estar a favor da gente, mas entendendo que isso também é um risco. Do ponto de vista da minha leitura de escola, a escola que diz que Orkut é proibido, celular é proibido… é proibido porque o professor tem medo desse aluno que fica olhando o celular em vez de olhar para ele. Então, faz do celular seu aliado, não é? Se eu quero ser o show, aí o celular é muito ruim mesmo. Mas se o show é o conhecimento… é ele seguir, caminhar, construir essa autonomia […] (Richard, 2022).*

Além de buscar aperfeiçoar-se para que suas aulas dialoguem com as mudanças na sociedade, Jean também se mostra bastante

flexível quanto a readaptar a dinâmica de suas aulas, a partir desse contexto emergente:

> *Todas as minhas oficinas que eu faço, em qualquer nível, eu sempre levo os meus alunos para o mundo digital. Eu procuro sempre deixar eles antenados com aquilo que o mundo está mostrando. Hoje os meus alunos gravam aulas, fazem fotografia do meu quadro… permito tudo dentro de sala de aula, principalmente a nível de tecnologia. […] Eu procuro despertar essa tecnologia nos meus alunos para que eles tenham facilidade extra escola e possam se desenvolver nesse mundo tecnológico (Jean, 2022).*

Jean acredita tanto no potencial da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino de matemática que adquiriu, com recursos próprios, os equipamentos necessários para o desenvolvimento de suas aulas.

> *Eu sou um privilegiado porque eu não dependo da instituição para nada, tudo o que eu tenho sou eu que compro, é o meu equipamento […] eu não preciso [falar] "Olha eu vou precisar de retroprojetor"… não, não… eu não me prendo a isso porque às vezes a instituição não tem a quantidade suficiente e aí minha aula fica prejudicada. Eu tenho todo o meu equipamento, de qualquer instituição em que eu trabalho, eu não uso nada da instituição, eu uso aquilo que é meu (Jean, 2022).*

Almeida (2012) pontua que reafirmar as condições em que se exerce a docência no ensino superior é essencial para evitar dois grandes equívocos: cair no campo do voluntarismo relacionado ao magistério e acreditar que a atuação dos professores-formadores isoladamente irá solucionar as inúmeras questões pendentes nesse nível de ensino. Entretanto, Jean fala com orgulho do fato de não precisar contar com a infraestrutura da instituição em que atua. Na perspectiva do docente, suas aulas não podem ser afetadas por isso.

Considerações finais

Ser professor-formador de professores que ensinarão matemática significa compreender-se como parte fundamental desse processo e integrante da proposta pedagógica do curso de

pedagogia, considerando um modelo de formação que integre diferentes saberes.

Os docentes que assumem a identidade de formadores do curso de pedagogia tendem a recorrer a uma perspectiva de didática multidimensional que prioriza as dimensões relacionais e motivacionais.

A profissão é uma realidade dinâmica, com base em ações coletivas, que visa a construção de uma identidade. Para que essa caracterização seja possível, o professor precisa ter construído um repertório que o possibilite resolver situações concretas durante o exercício de sua docência — o que se faz possível a partir da construção e mobilização de saberes docentes.

Os professores-formadores aspiram formar futuros professores que atuem como mediadores do processo de aprendizagem, demonstrando afeto, pensamento crítico e profundidade intelectual. Almejam que esses professores em formação não apenas transmitam conhecimento matemático, mas também cultivem um ambiente de amorosidade em suas salas de aula, encorajando os alunos a explorarem e a compreenderem a matemática de maneira significativa. Assim, esses profissionais não só irão compartilhar o conhecimento formal da disciplina, mas também ajudarão os alunos a desenvolverem habilidades para pensar criticamente sobre os problemas matemáticos e para apreciar a beleza e a importância da matemática em suas vidas.

"Entre o ideal e o que é possível, a gente vai tentando caminhar", a frase que intitula este capítulo, foi dita por Débora, professora-formadora, que, no período da entrevista, lecionava pela primeira vez uma disciplina que abordava a educação matemática. Essa frase resume de maneira significativa o que foi possível constatar sobre as práticas e ideias insurgentes dos participantes desta pesquisa, a partir de seus relatos. Atuantes em contextos diversos, com formações e experiências distintas, os professores-formadores compreendem que a dinâmica da formação de futuros professores que ensinarão matemática é permeada por muitos desafios e, para muitos, está muito longe do

que seria o ideal. Contudo, apesar das diferentes identidades docentes identificadas, todos buscam, à sua maneira, desenvolver o possível para contribuir com uma formação de professores com qualidade.

Assim como no poema de Antonio Machado (2020), poeta espanhol, que diz que "se faz o caminho ao caminhar", os professores-formadores participantes da pesquisa vão buscando reinventar a formação de professores enquanto os formam.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do Ensino superior:* desafios e políticas institucionais. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BOALER, Jo. *Mentalidades matemáticas:* estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um olhar sociológico.* Porto: Porto Editora, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão.* 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, Costa. *A importância do docente reflexivo na promoção do bem-estar emocional e implicação das crianças.* Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Aveiro, Universidade de Aveiro, 2017.

CURI, Edda. *A Matemática e os professores dos anos iniciais.* São Paulo: Musa Editora, 2005.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, v. 27, p. 917-938, 2013.

GOMES, Maristela Gonçalves. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Contrapontos*, v. 2, n. 3, p. 363-376, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. *I:n* PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; Et al (Orgs.). *Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes.* São Paulo: Cortez, 2019.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de Pedagogia da UFRJ. *Caderno CRH.* V. 28, n. 74, p. 341–348, maio 2015.

LEIVAS, José; CURY, Helena. Transposição didática: exemplos em educação matemática. *Educação Matemática em Revista.* Rio Grande do Sul, v. 1, n. 10, p. 65-74, 2009.

MACHADO, Antonio. Poema: Cantares, In MACHADO, Antonio. Campos Castilha. Madrid, Ebook Kindle. 2020.

MESQUITA, Silvana. "Ensinar para quem não quer aprender": um dos desafios da didática e da formação de professores. *Pro-Posições,* v. 32, p. e20170115, 2021.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda; PASSOS, Cármen Lúcia. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:* tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 15–30, jan. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino superior.* 5. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PISCHETOLA, Magda; MESQUITA, Silvana. Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações. *In:* VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. GONÇALVEZ, Lilia Aparecida Costa (Orgs.). *Cultura digital, educação e formação de professores.* São Paulo: Pontocom, 2022.

SILVA, Kíssila Ferreira Magro da; CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha Atratividade docente entre os ingressantes no curso de Pedagogia. *Revista Educação & Formação*, vol. 5, nº. 1, p. 59-78, jan./abr. 2020.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, Curitiba , n. 38, p. 219-235, dez. 2010.
VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas. *História da Educação*, v. 23, p. e77747, 2019.

Capítulo 11

Repensando as práticas avaliativas tradicionais na formação inicial docente: um estudo com professores das licenciaturas em Química

Leonardo Santos Silva[1]

Introdução

Este estudo é oriundo da pesquisa de mestrado intitulada "Práticas inovadoras de professores-formadores: a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Química", defendida em fevereiro de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Neste recorte, focalizam-se as práticas pedagógicas avaliativas de professores-formadores de três cursos presenciais de licenciatura em Química, localizados no estado do Rio de Janeiro.

Este trabalho teve como objetivos: identificar práticas pedagógicas de professores-formadores dos cursos de licenciatura em Química que promovessem à articulação entre teoria e prática; identificar novas formas do fazer docente nos cursos de licenciatura; perceber os métodos avaliativos dos professores-formadores; e refletir sobre o impacto das práticas pedagógicas na formação docente dos licenciandos a partir dos relatos dos professores-formadores.

[1] Doutorando em Educação, PUC-Rio. Professor de Química na rede privada do Rio de Janeiro. Texto oriundo da pesquisa de Mestrado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 01/2021, apoio Capes/CNPQ/Faperj.

A pesquisa teve como problemática a desarticulação entre teoria e prática na formação inicial docente. Desde a década de 1980, Candau e Lelis (1983) vêm nos alertando sobre a dicotomia existente entre os campos teórico e prático. Tal discrepância é tão latente que frases como "na teoria é uma coisa, e na prática é outra" são comuns até os dias de hoje no ambiente escolar. Contudo, é importante se questionar: até que ponto a teoria e a prática são "coisas" diferentes?

Para esclarecer essa questão, Candau e Lelis (1983) afirmam que a relação entre teoria e prática depende da perspectiva adotada, podendo ser entendida de forma dicotômica ou unitária. No caso da visão dicotômica, ela se subdivide em dissociativa e associativa. Na perspectiva dissociativa, teoria e prática são completamente desvinculadas, sendo tratadas como campos distintos e sem qualquer interação. Já na perspectiva associativa, há uma relação hierárquica em que a prática é vista apenas como uma aplicação subordinada aos conhecimentos teóricos, sem autonomia própria. Este trabalho defende que ambas as visões dicotômicas não promovem avanços na qualidade da formação docente, pois dificultam tanto a integração dos saberes no curso quanto a articulação entre os cursos de licenciatura e a escola.

Sobre a relação entre a universidade e a escola, é importante ressaltar alguns apontamentos históricos: os primeiros cursos de formação de professores em nível superior foram implementados ainda na década de 1930 no Brasil sob uma organização curricular que ficou conhecida como esquema 3+1. Tal modelo alocava as disciplinas do componente curricular nos três primeiros anos da graduação e, no último ano, ficavam dispostas as disciplinas voltadas ao conhecimento pedagógico.

Segundo Xavier (2012), em relação ao esquema 3+1, evidencia-se a formação promovida pela Universidade do Distrito Federal (UDF), que tinha a visão defendida por Anísio Teixeira. De acordo com a autora, ele entendia que a formação de professores não poderia ser desarticulada da pesquisa e, principalmente, da educação básica. Por isso, era essencial que os cursos estivessem

integrados às "escolas experimentais", que tinham como objetivo promover "experimentação pedagógica, prática de ensino e difusão cultural" (Xavier, 2012, p. 674). Dessa forma, a formação permitiria que as escolas experimentais se tornassem campo empírico para as pesquisas promovidas na universidade, além de manter os licenciandos em contato com o ambiente escolar durante toda a formação inicial.

Entretanto, Saviani (2009) aponta que o esquema 3+1, ao ser generalizado para os cursos de licenciatura de todo o país, perdeu o seu sentido original, que era a articulação com as escolas experimentais. A partir disso, percebe-se que tal modelo formativo não foi bem-sucedido, pois Gatti *et al.* (2019) discutem que o esquema 3+1 descontextualizado provocou dicotomias entre conhecimentos específicos e pedagógicos, e entre as universidades e as escolas.

Nos estudos de Gatti *et al.* (2019), as autoras apontam que os currículos dos cursos têm poucos pontos de articulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, o que não propicia o desenvolvimento profissional próprio da docência. Além disso, também se percebe uma desvalorização dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Segundo Roldão (2007), ao abordar a formação docente no contexto português, a autora defende que uma formação fragmentada e desarticulada não é campo propício para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que os conhecimentos pedagógicos formam um campo propício para a reflexão das especificidades da ação profissional educativa e, por isso, são fundamentais na formação docente.

Por conta das dicotomias percebidas, este trabalho defende a visão de unidade entre teoria e prática em uma perspectiva dialética, conforme elucidado por Candau e Lelis (1983). As autoras nessa visão compreendem que a teoria e a prática, apesar de possuírem autonomia, são indissociáveis. A teoria necessita da prática como forma de balizar suas considerações, e a prática busca seu parâmetro de realidade no conhecimento teórico. Contudo, a

prática apresenta instrumentos próprios na medida em que detém a possibilidade de mudança da realidade, constituindo-se como criadora de soluções, imprevisível e criativa (Candau; Lelis, 1983).

Trazer a visão de unidade entre teoria e prática para a formação de professores denota que toda a formação estaria se articulando com a prática docente e a escola. Dessa forma, os cursos promoveriam nos egressos o desenvolvimento da consciência de seus papéis enquanto educadores e entenderiam os limites e as possibilidades da profissão. Além disso, compreende-se que "todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica" (Candau; Lelis, 1983, p. 69).

Ainda, Gatti (2020) salienta que apenas a teorização sobre a articulação entre teoria e prática não é suficiente para a melhora qualitativa da formação de professores. É necessário que os cursos de licenciatura repensem suas práticas formativas, de modo que desenvolvam nos egressos os saberes que darão subsídios para refletir sobre as questões específicas da escola e as suas ações enquanto profissionais na educação básica.

Além disso, como forma de superação do distanciamento entre universidade e escola — abordado anteriormente —, Nóvoa (2017) argumenta que é necessário construir um "lugar institucional" para a formação docente, cujos alicerces seriam a universidade e a escola. Para tal, propõe-se uma mudança no arranjo institucional das universidades de modo que propicie a construção de vínculos efetivos com as instituições de educação básica. A formação docente se desenvolveria na interface entre a dimensão universitária e escolar. O autor coloca que esse diálogo entre instituições permitirá a reflexão e a construção de modelos inovadores de formação docente.

No que tange à articulação entre teoria e prática, Ambrosetti e Calil (2016) propõem a observação da temática sob a ótica dos professores-formadores, ou seja, os professores universitários que atuam nos cursos de licenciatura. As autoras apontam que os formadores têm papel crucial para a formação e o desenvolvimento

profissional dos licenciandos, ratificando que mais investigações sobre o seu papel devem ser executadas.

Outro ponto destacado por Ambrosetti e Calil (2016) é a construção da identidade profissional dos professores-formadores. Tais profissionais, enquanto sujeitos, nem sempre se reconhecem como formadores de professores, mas apenas como professores universitários, mentalidade que pode ser atribuída, de acordo com as autoras, à tradição universitária no Brasil, que coloca os cursos de licenciatura em status inferior. Segundo as autoras, os professores-formadores, ao estarem em contato com a escola e com os professores da educação básica, atuando na formação de novos professores, são levados a "refletir sobre a intencionalidade envolvida no ensino de sua área de conhecimento" (Ambrosetti; Calil, 2016, p. 229). Na pesquisa desenvolvida pelas autoras, é indicado que os professores de disciplinas específicas que tinham contato com a educação básica afirmavam estar mais atentos ao ensino de suas disciplinas e de seu papel como formadores, sugerindo, assim, que a experiência citada pode favorecer a formação docente promovida pelos cursos de licenciatura.

As autoras mencionadas destacam que uma formação docente integrada à realidade escolar é fundamental tanto para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, como já enfatizou Nóvoa (2009), quanto para a qualidade geral dos cursos de formação, uma vez que também impacta os professores-formadores (Ambrosetti; Calil, 2016). Essa integração é particularmente relevante, pois fortalecer a relação entre universidade e escola é indispensável para avançar na articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores. Nesse contexto, analisar o desenvolvimento do debate sobre essa articulação, com base nos relatos dos formadores, constitui uma abordagem promissora para aprofundar a compreensão e promover melhorias nas licenciaturas.

Com base no percurso metodológico delineado, esta pesquisa assume um caráter qualitativo, definido pela escolha do referencial teórico adotado e pelo método de análise dos dados utilizados. A

área explorada foi a da formação inicial de professores de Química, portanto foi necessário, a princípio, realizar um mapeamento dos cursos presenciais de licenciatura em Química no estado do Rio de Janeiro, o que foi feito no período de outubro a novembro de 2020. Optou-se pelo estado do Rio de Janeiro devido à proximidade locacional do programa de pós-graduação e à tentativa de reduzir o quantitativo de cursos de licenciatura para um número passível de pesquisa no tempo disponível para a produção de dados de um mestrado. O mapeamento foi realizado através do aplicativo e-MEC, do Ministério da Educação.

Pelo quantitativo de cursos localizados, total de 17, não foi possível, no tempo disponível para a integralização da pesquisa, realizar os procedimentos metodológicos com todos. Selecionou-se, a princípio, um curso de cada categoria administrativa, sendo um curso de universidade privada (UP), um de universidade pública federal (UF), um de universidade pública estadual (UE) e um de instituto federal (IF).

Dentro de suas categorias administrativas, foram observados os cursos que apresentaram o maior número de concluintes inscritos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) — edição de 2017 e que aceitaram participar da pesquisa, quatro cursos de licenciatura em Química. Optou-se por não revelar os nomes das instituições de ensino superior (IES) dos cursos selecionados pelo compromisso ético de preservar o sigilo e o anonimato dos participantes. Os sujeitos são somente identificados por nomes fictícios e pela categoria administrativa a qual as IES pertencem.

A investigação foi dividida em duas partes: no primeiro momento, foi enviado um questionário através das coordenações dos cursos, via *Google Forms*, em caráter exploratório, para os licenciandos em Química que fossem concluintes no ano de 2021, seja no primeiro ou no segundo semestre. No questionário, os estudantes indicavam os professores que contribuíram positivamente na sua formação profissional, segundo suas percepções.

Entrou-se em contato com os professores indicados via e-mail. Foram realizadas as entrevistas remotamente com o auxílio da

plataforma digital *Zoom* e *Google Meet* por conta da pandemia da covid-19. As entrevistas duraram por volta de cinquenta minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Vale ressaltar que todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual constavam os objetivos da pesquisa e também os aspectos éticos. Foram realizadas 11 entrevistas no total, sendo três de formadores do IF, duas de formadores da UE, três de formadores da UF e três de formadores da UP. O contato com os formadores foi feito no período de abril a maio de 2021, e as entrevistas ocorreram entre maio e julho de 2021. Em seguida, foram feitas as transcrições das gravações para posterior análise dos dados.

Os dados foram tratados por análise de conteúdo, em conformidade com Bardin (1977). Esse método de análise foi escolhido por permitir estabelecer unidades de sentido com vistas a elucidar a questão colocada (Moraes, 1999). Neste caso, buscou-se encontrar, nos relatos, os elementos característicos de articulação teoria-prática nas atuações profissionais dos entrevistados.

Aqui, serão apresentadas as considerações e reflexões a partir dos relatos de três entrevistados, visto que trouxeram perspectivas de suas práticas avaliativas no ensino superior. A discussão segue nas próximas seções.

Correção entre pares

Luckesi (2002), no início dos anos 2000, já alertava para os modelos incoerentes de avaliação presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, é comum que se encontrem críticas aos modelos tradicionais de avaliação, como as provas, principalmente, pelo formato descontextualizado que têm apresentado na educação básica, e também nas concepções sobre avaliação de gestores e de professores desse nível de ensino (Miranda; Araújo, 2022).

Nos cursos de licenciatura, tal crítica também está presente, visto que também é um instrumento utilizado por professores universitários (Alves *et al.*, 2022). Contudo, o professor formador Caio-IF trouxe em seu relato outra forma de trabalhar com as provas:

> *No final de tudo, a gente senta e conversa sobre as notas. Eu não estou dizendo que eu não corrijo, eu corrijo. Mas eu faço assim: por exemplo, em Química, eu corrijo a prova, mas não dou a nota. E eu peço para que eles corrijam as provas a partir da discussão das questões, depois eu peço para que o colega corrija. Aí, no final, eu tenho 3 notas, eles pensam que eu vou fazer média, mas, no final, eu pergunto para eles qual é a nota que eu devo dar, eles que escolhem. Porque isso também é formar professor. Eu tento muito tirar deles a ideia de que o nosso saber pode ser quantificado em uma nota. Eu me importo muito mais com o que ele construiu de saber, mesmo que seja algo bem simples, mas isso é mais importante do que o quanto eu vou dar de nota. Então, as minhas notas numéricas são sempre negociadas (Caio-IF).*

No excerto, Caio-IF apresenta um método que consiste em propor uma mudança no modelo cartesiano de prova, já que incorpora a coletividade como parte do processo. Parte das críticas atribuídas às provas está no fato de que não permite uma diagnose do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Luckesi, 2002), isto é, o instrumento funciona como um exame.

De acordo com Luckesi (2002, p. 84), "avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível". Com isso, percebe-se que exames não permitem a reorientação pedagógica, pois, ao final do processo, é atribuída uma nota definitiva.

No caso de Caio-IF, o professor subverte essa lógica do exame e promove mais um momento de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a aprendizagem não se encerra após a realização da prova. O diálogo proposto entre os estudantes e ele sobre as "questões discursivas" (palavras de Caio-IF) situa a prática pedagógica como uma aprendizagem por pares. Essa metodologia vem crescendo no ensino superior e tem como pressuposto o diálogo nos processos de ensino-aprendizagem (Costa, Bottentuit Junior, 2022).

De acordo com Gatti *et al.* (2019), a formação docente deve ser concebida na coletividade, portanto, infere-se que essa dimensão esteja presente durante todo o percurso formativo. O professor Caio-IF, mesmo na disciplina de Química, apresenta uma dinâmica de correção e reflexão sobre as pontuações que permite um debate coletivo em que ele se mostra como mediador pedagógico.

Por essa via, desloca-se a concepção tradicional de avaliação "prova" e a situa como um momento de aprendizagem. Vale ressaltar que Caio-IF atuou na educação básica antes de ingressar no instituto federal como formador, podendo-se inferir que o professor busca a articulação entre universidade e escola em suas práticas formativas.

A devolutiva da prova

Assim como a prática de Caio-IF apresenta a avaliação em debate por meio da aprendizagem por pares e da dialogicidade inerente à sua prática formativa, o professor Rodolfo-UF também reflete a partir da sua prática pedagógica, expondo:

> *Outra coisa é avaliação, prova. É sempre complicado aplicar uma prova por diversos motivos. Até pela própria concepção de você ter que provar alguma coisa em duas horas. E, às vezes, o aluno sabe, mas não consegue colocar no papel. Então, eu sempre tento fazer uma discussão pós-prova. Eu chamo os alunos não para uma vista de prova ou revisão, como a gente está acostumado. Eu tento extrair do aluno coisas que ele não colocou na prova, mas ele sabe que, se ele colocasse, ele estaria mais próximo do gabarito oficial, vamos dizer assim. E aí eu tento criar uma discussão perguntando por que ele fez aquelas escolhas na questão, qual era a intenção de resposta relacionada àquela pergunta. Eu tento discutir alguma coisa e tento extrair dos alunos mais do que aquilo que foi apresentado na prova. Aí, com isso, eu acho, de novo, só acho, que isso possa contribuir futuramente para eles na relação com seus alunos (Rodolfo-UF).*

Rodolfo-UF demonstra que a evolução do estudante em relação aos conteúdos faz diferença, o que, em uma concepção técnica e tradicional, não demonstraria relevância, como dito anteriormente. Embora o professor ainda utilize a técnica de prova, ele busca reverter essa lógica por meio da prática mencionada, assim como o professor Caio-IF. Nesse ponto, reafirma-se a importância de destacar a dimensão humana e relacional que o professor Rodolfo-UF promove com seus estudantes. Segundo Nascimento, Silva Filho e Vicente (2019), a dimensão humana inclui a compreensão das individualidades dos estudantes e as suas diferentes formas de

aprendizagem, mostrando que o professor está focado na questão humanista na formação docente.

Candau (2014) chama a atenção para pensar o campo da Didática a partir de uma perspectiva multidimensional, visto que há três dimensões fundamentais nessa direção: 1) dimensão humana, 2) técnica e 3) política. Nesse contexto, este trabalho compreende a dimensão humana como os aspectos da prática pedagógica que colocam o professor em interação afetiva com seus estudantes, permitindo-lhe reconhecer suas dificuldades, demandas e potencialidades. A partir dessa percepção, tais aspectos são explorados com propósitos pedagógicos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Na prática avaliativa relatada por Rodolfo-UF, foi possível perceber que o professor buscou uma proximidade com seus estudantes para entender como eles estavam se relacionando com o conteúdo de Química ministrado, percebendo quais eram suas inseguranças e os conhecimentos construídos até aquele momento, indo além do que estava escrito na prova, desconstruindo a ideia de que a aprendizagem se encerra no momento da avaliação tradicional.

Segundo Mesquita (2021), a dimensão da didática que caracteriza "bons professores" é a dimensão relacional, afinal, a docência é uma profissão marcada também pelas interações humanas. Com isso, entende-se que a prática avaliativa de Rodolfo-UF proporciona mais um momento de interação com os estudantes, o que contribui para desconstruir aspectos da avaliação tradicional em futuros professores de Química.

Nesse sentido, ressalta-se que promover a articulação entre teoria e prática passa por apresentar aspectos fundamentais da ação docente ainda na formação inicial em todos os componentes curriculares (Candau; Lelis, 1983). Por conta disso, na prática relatada por Rodolfo-UF (e também por Caio-IF), foi possível perceber uma preocupação em trazer as dimensões humana e relacional para o momento avaliativo, assunto ainda em largo debate na educação básica, principalmente nos anos finais do

ensino fundamental e no ensino médio. Ressalta-se que, assim como Caio-IF, Rodolfo-UF também atuou como docente na educação básica antes de ingressar como professor universitário.

Entre contradições pedagógicas

Nas seções anteriores, foram apresentadas duas práticas de dois professores-formadores que deslocam o método avaliativo tradicional através de aprendizagem por pares, inserindo as dimensões humana e relacional nos processos. Contudo, a pesquisa que originou este trabalho também identificou uma professora formadora que combina inovações pedagógicas com tradicionais em suas práticas avaliativas. A partir dos trechos abaixo, da professora Larissa-UE, é possível perceber os dois movimentos:

> *Na disciplina de Química, eu dou de forma expositiva dialogada. Ao longo da aula, eu faço discussões e faço exposições sobre o assunto […] na Química teórica, eu faço menos isso, eu sou mais autoritária, vamos dizer assim […] na Química teórica, eu faço prova. Prova formal. Eu costumo fazer duas provas ao longo do semestre com provas de reposição e costumo fazer questões com ponto extra. Não tem jeito. Os alunos têm que resolver alguns exercícios. Então, é algo que eles têm que exercitar. Então, a gente sabe, como professores, que os alunos são motivados por nota, porque o nosso sistema é um sistema classificatório. Então, tem que ser gerada uma nota e, na maioria das instituições, é de 0 a 10. Então, a gente fica tentando estimular os alunos a fazerem esses exercícios atribuindo nota (Larissa-UE).*

> *Então, no curso de metodologia, eu uso slides em algumas aulas para apresentar um pouco de formalismo, os referenciais teóricos epistemológicos que eu acho importante… e eu trabalho muito com rodas de conversa, que são os debates. Os alunos levam os materiais. Eu peço para eles escreverem artigo e explico como escrever. Então, a minha proposta é fazer algo diferente […] eles têm que preparar primeiro em dupla ou trio, e, na verdade, eles vão apresentar uma sequência didática e, nessa sequência didática, usando um tema gerador, e tem que envolver uma metodologia ativa. Tem que ter alguma que envolva metodologia ativa. Então, eu faço isso ao longo de alguns semestres e, aí, ao final do curso, eles fazem uma autoavaliação e uma avaliação do curso. E aí, eu trabalho na metodologia com demanda. Então, eu sempre pergunto para aquela turma o que eles querem. Tem sempre algumas coisas básicas que eu não abro mão de falar. Falar um pouco de*

metodologia avaliativa, contextualização, mas eu sempre deixo algumas aulas para perguntar para eles o que eles querem falar (Larissa-UE).

Larissa-UE apresenta duas abordagens pedagógicas distintas e destaca que suas propostas são adaptadas de acordo com a disciplina que leciona. Nesse contexto, percebe-se que as características das disciplinas influenciam significativamente sua atuação profissional. Com base nos relatos, foi considerado relevante analisar tais práticas à luz das ideias de Libâneo (2014) sobre tendências pedagógicas. No caso da disciplina de Química, a formadora adota uma postura tradicional em sua prática docente. Isso sugere que a natureza teórica e tradicional da disciplina influencia suas escolhas pedagógicas, incluindo a preferência por um único método avaliativo, descrito por ela como "prova formal". Nesse sentido, o relato não apresenta elementos que indiquem uma ruptura com o modelo tradicional associado a esse tipo de avaliação. Assim, com base no relato de Larissa-UE, pode-se inferir que sua prática docente se alinha predominantemente à tendência liberal tecnicista descrita por Libâneo (2014), em que o foco está na transmissão de conhecimentos de forma sistematizada e na adoção de métodos avaliativos mais rígidos e estruturados.

Segundo Libâneo (2014), essa tendência é marcada pelo método expositivo de ensino que utiliza como estratégia os exercícios, a memorização e a formação de hábitos. Desse modo, este trabalho entende que a formadora Larissa-UE, na disciplina de Química, insere-se nessa perspectiva, uma vez que a professora se vale dos aspectos tradicionais comuns ao ensino superior (Alves *et al.*, 2022) para ministrar a disciplina específica de Química. Em contrapartida, na disciplina de metodologia de ensino, Larissa-UE utiliza o diálogo como forma de estabelecer suas práticas pedagógicas, culminando na apresentação e produção de novos olhares em relação aos conteúdos de Química e de ensino.

Ainda sobre a prática de Larissa-UE, a professora expõe que utiliza as metodologias ativas e a construção de intervenções pedagógicas pelos licenciandos como prática avaliativa. Tais

movimentos proporcionam aproximações com as concepções de articulação entre teoria e prática (Candau, Lelis, 1983), já apresentadas. Diante do exposto pela formadora em relação à disciplina de ensino de Química, percebe-se o que poderia ser compreendido como uma tendência progressista libertadora. Segundo Libâneo (2014), tal tendência é caracterizada pelo trabalho coletivo e colaborativo como condição basilar para o desenvolvimento da aprendizagem. No que tange à avaliação proposta pela formadora, percebe-se que ela busca o diálogo entre os estudantes para a construção das sequências didáticas como avaliação da disciplina e também adota uma postura dialógica na prática em sala de aula.

O fato de a formadora adotar posturas, em certa medida, antagônicas na sua atuação docente tornou-se um ponto de atenção neste trabalho, pois evidencia uma dicotomia "ensino transmissivo versus ensino ativo" (Roldão, 2007, p. 1995). Neste caso, nota-se uma influência marcante das disciplinas que a professora Larissa-UE ministra, o que permite inferir que as práticas tradicionais permeiam o ensino específico do componente curricular Química, gerando resistência às práticas insurgentes e, dessa forma, predomina-se a tradição. Ressalta-se que não se pode atribuir tal tradicionalismo à falta de contato com a educação básica ou à falta de conhecimento de outros métodos de ensino, visto que a formadora se utiliza de tais meios na disciplina de ensino de Química.

Conclui-se que a professora se equilibra entre a tradição e a inovação em suas disciplinas, desvelando contradições pedagógicas. Logo, atribui-se tal efeito à tradição dos componentes curriculares que marcam as práticas pedagógicas da professora. Nesse sentido, Libâneo (2014) coloca que as escolhas de organização, ensino e avaliação têm a ver com os pressupostos teórico-metodológicos.

Com isso, percebe-se que a dicotomia entre pedagógico e específico tende a marcar também a ação docente. Contudo, as práticas avaliativas dos professores Caio-IF e Rodolfo-UF demonstram que é possível insurgir até mesmo em disciplinas

específicas de Química. Considera-se importante seguir na desconstrução das avaliações tradicionais nos cursos de licenciatura, visto que tal movimento pode influenciar mudanças significativas nessas práticas na educação básica, aproximando e articulando a universidade e a escola.

Considerações finais

Este trabalho propôs-se a refletir sobre as práticas pedagógicas avaliativas relatadas por três professores-formadores de cursos de licenciatura em Química com vistas a buscar momentos formativos que desconstruíssem a ideia de avaliação tradicional nos cursos de formação inicial docente. Com dito anteriormente, segundo Gatti (2020), o avanço na articulação entre teoria e prática e entre a universidade e a escola depende também que os cursos de licenciatura repensem suas práticas formativas intencionando desenvolver nos futuros professores conhecimentos específicos da ação docente, o que, neste caso, pode-se incluir a avaliação do ensino-aprendizagem.

Assim, identificaram-se duas práticas relatadas por dois professores-formadores que lecionam disciplinas de Química em cursos de licenciatura, nas quais foi possível perceber a avaliação tradicional "prova" por outro viés. Os docentes incorporam como parte da correção das provas a metodologia de aprendizagem por pares e também enfatizam a dimensão humana e relacional da Didática durante a correção das provas, desconstruindo a ideia da prova como uma nota definitiva após o exame. Nesse caminho, os formadores conseguem apresentar aos licenciandos, por meio de suas próprias práticas, outras maneiras de se trabalhar com o instrumento "prova", o que ainda não é comum na educação básica (Miranda; Araújo, 2022).

Por outro lado, o relato de outra professora formadora revelou práticas distintas que evidenciam como a tradição do componente curricular no ensino superior pode influenciar a prática pedagógica dos docentes. A referida professora apresenta duas práticas

distintas dependendo da disciplina que esteja ministrando. Tais práticas foram classificadas, de acordo com as ideias de Libâneo (2014), como liberal tecnicista e progressista libertadora.

Neste caso, entende-se que o campo das disciplinas voltadas para o ensino de Química parece mais propício para apresentar outras formas de avaliação, enquanto em disciplinas mais tradicionais de Química mantém-se a preferência por métodos avaliativos clássicos. Contudo, a partir dos relatos dos dois professores-formadores abordados anteriormente, entende-se que é possível insurgir práticas pedagógicas em campos marcados pelo tradicionalismo.

Por fim, ressalta-se que as práticas avaliativas insurgentes encontradas contribuem para o avanço da visão de unidade entre teoria e prática defendida por Candau e Lelis (1983), uma vez que os professores-formadores oportunizam que os estudantes ainda na formação inicial entrem em contato e desenvolvam aspectos ligados à dimensão humana e relacional da Didática (Candau, 2014; Mesquita, 2021) e à coletividade como parte do processo educativo (Gatti *et al.*, 2019), ambas consideradas importantes para a atuação docente na educação básica.

Referências

ALVES, L. F.; *et al*. Avaliação continuada, uma metodologia de ensino para redução da retenção e da evasão nas disciplinas de Cálculo do ensino superior. *Revista Sítio Novo*, v. 6, n. 4, 2022.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. *In:* ANDRE, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores.* 1. ed. Campinas: Papirus, 2016. P. 215-236.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In:* CANDAU, V.M. (Org.). *Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis*: Vozes, 1983. p. 56-72.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca por relevância. *In:* CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão.* 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 13-24.
COSTA, M. J. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Aprendizagem por pares no ensino superior: um estudo das percepções dos graduandos de um centro universitário. *Revista Paideia,* v. 14, n. 26, 2022.
GATTI, B. A.; *et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação.* 1. ed. Brasília: UNESCO, 2019.
GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Rev. FAEEBA Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.
LIBÂNEO, J. C. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* São Paulo: Edições Loyola, 2014.
LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EcooS Revista Científica*, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
MESQUITA, S. "Ensinar para quem não quer aprender": um dos desafios da didática e da formação de professores. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, e20170115, 2021.
MIRANDA, N. P.; ARAÚJO, H. L. M. R. Avaliação de ensino-aprendizagem: concepções dos docentes. *Ensino em perspectivas*, v. 3, n. 1, 2022.
MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
NASCIMENTO, D. E.; SILVA FILHO, A. B.; VICENTE, K. B. Caminhos para uma boa docência: o que é ser um bom professor? *Revista Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 10, p. 35-42, 2019.
NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente.* 1. ed. Lisboa: Educa, 2009.
NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
XAVIER, L. N. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. *História, Ciências, Saúde* — Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 19, n.2, p. 669-682, 2012.

Capítulo 12

Práticas insurgentes de professores de Arte nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense

Massuel dos Reis Bernardi[1]

Introdução

Este texto contempla um recorte da pesquisa de doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGE/PUC-Rio/Brasil) desenvolvida pelo autor. Busca-se apresentar uma discussão em torno de boas práticas docentes em Arte[2] nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense. Na perspectiva de como o pedagogo tem contato com o ensino de Arte para lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a discussão concentra-se em como os docentes formadores de futuros pedagogos exercem práticas insurgentes em sala de aula.

A identificação de práticas insurgentes e inovadoras para o ensino de Arte apoia-se, teoricamente, no campo das artes, em Dewey (2010), Barbosa (2013) e Mendes (2016). Sobre elementos do campo da didática e do currículo, em Cruz (2017), Candau (2013, 2018, 2020) e Moreira (2021). Nesse sentido, o centro da

[1] Doutor em Educação, PUC-Rio. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Texto oriundo da pesquisa de Doutorado em Educação, aprovada na Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio 02/2021, com financiamento Capes/CNPq e Faperj.

[2] O uso de inicial maiúscula, tanto no singular quanto no plural, refere-se ao componente curricular Arte, e minúscula refere-se à área de conhecimento humano.

discussão está na maneira com que as artes vêm sendo abordadas no contexto da Baixada Fluminense. São insurgências identificadas nas práticas docentes, em diálogo com outros elementos, para além da sala de aula.

Nessa aproximação, ao tratar do campo da Didática, Candau (2018) nos convida a estender a reflexão sobre o campo das artes.

> […] a solução não é desconsiderar estes temas na reflexão Didática e, sim, ressignificá-los em interação dinâmica com a construção de outros formatos escolares, provocando o diálogo com a ecologia de saberes, as tecnologias de informação e comunicação, a diferenciação pedagógica, as múltiplas linguagens, a concepção do professor/a como mediador de processos de aprendizagem, a visão multidimensional do cotidiano escolar, assim como as formas diversificadas de conceber o currículo e organizar espaços e tempos na escola (Candau, 2018, p. 12).

De acordo com a autora, identificaram-se no campo de investigação propostas que ressignificam a perspectiva instrumental da didática de cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas escolas. Essa ressignificação pode expandir mais elementos a serem considerados no ensino artístico. Por meio deles, o ensino artístico tem o sentido de ultrapassar aprisionamentos e promover uma expansão da Arte e de cada uma de suas linguagens na formação de pedagogos (Martins; Lombardi, 2015).

Parte-se, então, de um panorama de como e onde as Artes estão sendo abordadas nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior (IES) da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro. Além do levantamento de quantas e quais são as universidades que possuem cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense, o estudo identificou 10 (dez) cursos presenciais que oferecem disciplinas relacionadas às Artes, como constam nas matrizes curriculares de cada curso investigado.

Como proposta metodológica, construiu-se uma pesquisa a partir de métodos mistos (Vosgerau; Romanowski, 2014), provida de uma parte quantitativa e outra qualitativa. A abordagem

quantitativa compreendeu o levantamento dos 13 municípios da região, os 10 cursos presenciais de Pedagogia existentes, as disciplinas artísticas, a identificação de quatro coordenadores e oito professores de cada curso. São eles: COORD1 Bebel, COORD2 Tula, COORD3 Fabiana, COORD4 Eduardo. PROF1 César, PROF2 Marcos, PROF3 Kristal; PROF4 Priscila, PROF5 Gomeia, PROF6 Jorge, PROF7 Juliana e PROF8 Lucas. Em virtude da preservação das identidades dos professores, em função dos aspectos éticos da pesquisa (Vosgerau, Romanowski, 2014), todos os nomes foram substituídos por pseudônimos, como homenagem a artistas e trabalhadores da Cultura[3] na Baixada Fluminense.

Já a abordagem qualitativa compreendeu a realização de entrevistas semiestruturadas (Flick, 2009) com o enfoque sobre a qualidade do ensino artístico. Nas entrevistas, a intenção foi identificar boas práticas, propostas insurgentes e inovadoras diante dos desafios apresentados por cada contexto de atuação.

A partir disso, passou-se a identificar boas práticas — consideradas insurgentes — dos docentes que atuam em cada disciplina artística existente nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense. Com isso, apresentamos três eixos para construir a discussão. São eles: o ensino de Arte na formação de pedagogos da Baixada Fluminense; quais são as boas práticas desenvolvidas pelos professores; o exercício artístico-docente do pedagogo nas escolas.

O ensino de Arte na constituição dos currículos de Pedagogia da Baixada Fluminense

O ensino de Arte na Pedagogia apresenta diversas questões a serem desvendadas, pois ainda é um campo pouco explorado no Brasil (Martins; Lombardi, 2015). O tema merece atenção para que se reflita sobre a formação docente em Arte de quem irá trabalhar

[3] Segundo o site do Ministério da Cultura (MinC), a área da Cultura é responsável pelas letras, artes, folclore e outras formas de expressão da cultura nacional e pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural brasileiro.

nas séries iniciais de escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos).

Partimos da constatação de que os cursos na Baixada apresentam perfis diferenciados, em relação à capital fluminense, no que se refere aos panoramas histórico, regimental, administrativo e institucional (Bernardi, 2023). Nessa perspectiva, é possível perceber que o primeiro curso de Pedagogia surgido na região foi um dos cursos do município de Nova Iguaçu, que, segundo palavras da coordenadora do curso (COORD1 BEBEL), há um tradicionalismo na formação de pedagogos da região.

> *O curso Pedagogia (ano que vem vai fazer 50 anos — jubileu de ouro — tá?) na verdade, pois em relação à Baixada Fluminense, acho que foi o primeiro, né? A [IES], ela tem uma representatividade muito grande na Baixada Fluminense […] E o nosso curso foi o terceiro curso a ser implantado na [IES]. Nosso público, nosso professorado, tem quase uma história, em relação a estar atuando no curso. Nós temos vários professores iguais a mim, assim, com 20 e poucos anos, 10 anos, 15. Então, assim, são professores que abraçam o curso, né? Abraçam essa questão (Coord1 Bebel).*

Esse abraçar o curso, mencionado pela coordenadora Bebel, indica que, apesar do pouco espaço para as artes nos currículos dos cursos investigados (apenas uma disciplina em cada curso), os professores reconhecem essa escassez e desenvolvem um trabalho diferenciado. Isto é, mediante o que responderam nas entrevistas, é notável que tentam fazer com que esse contato artístico aconteça, mas nem sempre é da maneira que gostariam, como aponta o professor Lucas.

> *Conhecendo os colegas [professores], eu sei que eles tentam estabelecer interfaces, eles estabelecem contatos com Arte e Cultura, por exemplo. […] Eu vejo que eles [os estudantes] precisam de um… de uma prática maior, de um exercitar maior, de entrar na área, de experimentar, de produzir, enfim… De fazer parte daquela manifestação, seja ela qual for (Prof8 Lucas*).

A partir do relato do professor Lucas, suscitam-se indagações sobre o contato com Arte e Cultura nos cursos. Já no caso do professor Marcos, é possível perceber que há um grande paradoxo

no ensino de Arte, quase como um "efeito dominó". Segundo o professor, para ensinar Arte, "é preciso minimamente ter contato com Arte dentro e fora do curso" (PROF2 Marcos). Os currículos dos cursos investigados apontam para essa direção, não só pela pouca quantidade de disciplinas artísticas nas matrizes curriculares, mas também por todos os professores entrevistados afirmarem que há pouco contato com Arte e Cultura dentro e fora dos cursos.

De acordo com essa premissa, as artes figuram como área do conhecimento pouco explorada pelos currículos dos cursos de Pedagogia e pela fragilidade na abordagem da Arte enquanto componente curricular (Bernardi, 2023). Para que as artes cheguem à produção acadêmica e aos currículos, percebe-se um distanciamento considerável apresentado pelos entrevistados. Isso revela preocupação dos professores-formadores em ampliar repertórios artísticos e culturais para além dos espaços das IES, no sentido de que as artes produzidas na Baixada Fluminense também integrem os currículos (Moreira, 2021). De acordo com o autor, uma vez que os produtores dos currículos são fundamentalmente os alunos e professores, os currículos devem existir como projetos formativos e como uma construção partilhada de saberes. A partir de atravessamentos relacionados aos indivíduos, à sociedade, à história, e não só a um conjunto de disciplinas, a fruição das artes locais, proporcionada por alguns professores entrevistados, revela práticas que dialogam com o território da Baixada Fluminense, inclusive problematizando culturas hegemônicas centralizadas na capital fluminense. É o caso dos professores Marcos e Priscila, que convidam coletivos da Baixada Fluminense, como o Slam, Escolas de Samba, grafiteiros e manifestações culturais populares locais, a participarem de suas aulas. Essas práticas mostraram-se possíveis e potentes. O que é preciso enfatizar é que, apesar de tímido, há um movimento para que as artes deixem de ser estigmatizadas e passem, cada vez mais, a ser encontradas e disseminadas. A aproximação com as artes locais da Baixada Fluminense é um caminho de quebra de paradigmas do ensino dessa cadeira na

região, bem como sobre a problematização do próprio conceito de Arte (Dewey, 2010) na formação desses pedagogos.

O processo de insurgência reside, portanto, na maneira como os professores de Arte, nos cursos de Pedagogia, vêm realizando boas práticas. Se houvesse oferta de formação artística e mais equipamentos culturais na região, o ensino de Arte, na Pedagogia local, seria de mais qualidade (Medeiros, 2017; Bernardi, 2023). Dessa forma, constituem-se como aspectos insurgentes característicos de regiões periféricas, no sentido de driblar, contornar e superar desafios pelos professores-formadores no contexto das IES (Souza; Souza, 2018), configurando-se, assim, em boas práticas docentes.

Quais são as boas práticas desenvolvidas pelos professores?

Dentre as práticas pedagógicas insurgentes (Candau, 2020) adotadas por alguns professores entrevistados, destacam-se, positivamente, algumas, tais como: saídas e possibilidades encontradas para driblar as questões institucionais e lacunas na formação artística; a preocupação com uma formação artística de qualidade e a inserção artística dos pedagogos formados no contexto escolar e a abordagem sobre temas artísticos interculturais não identificados/previstos nos currículos dos cursos de Pedagogia.

No sentido de enfrentar as questões sobre o ensino de Arte, que ocupa pouco espaço e é reduzido em diversas IES pesquisadas, alguns professores entrevistados buscam saídas e possibilidades para driblar as questões institucionais. Tanto nas universidades quanto nas escolas, o que se destaca positivamente é que há clareza, por parte dos professores entrevistados, sobre as demandas e cobranças aos pedagogos sobre o ensino artístico nas escolas. Os professores, em suas aulas, vêm tentando fazer com que esse quadro se reverta, de modo que a Arte seja reconhecida como área autônoma de conhecimento. Além disso, faz com que essa conscientização ultrapasse os discursos dos professores de Arte,

conforme apontam Strazzacappa e Morandi (2012), que nos ajudam a refletir sobre o papel da universidade.

> A universidade não pode ser o único espaço da arte, mas, sem dúvida, pode (e deve) ser um dos espaços da arte, tanto por se nutrir dos saberes produzidos nesse ambiente, quanto por alimentar outras áreas de conhecimento (Strazzacappa; Morandi, 2012, p. 36).

Os professores-formadores vêm exercendo papel fundamental na produção de conhecimento em Arte nas IES investigadas, no sentido de cooperação entre as formações artísticas e de outros componentes curriculares. Além disso, ao compararmos os professores de Arte nas universidades e nas escolas, as práticas inovadoras também se manifestam na distinção desses profissionais frente a outras demandas e exigências. Os professores entrevistados — que trabalha(ra)m na educação básica e superior — mencionam o sentido de barganhar algo em troca de outra com a gestão/direção das instituições para desenvolver seu trabalho artístico.

> *Você pode fazer de duas maneiras: ou, a partir do que a tua diretora vai mandar você fazer; ou você assumir isso daí. E você vai fazer da sua maneira. Eu falo isso para os meus alunos [de graduação]: olha só, você vai ter que fazer, senão a sua vida vai ser um inferno. Assume isso daí e sai da sua maneira. E, vou te dizer, a diretora vai bater palma. Vai falar: 'que iniciativa bacana!' (Prof1 Cesar).*

> *Olha, deixa, me dá uma chance de eu trabalhar assim; eu mostrar para você como eu faço, né? Porque eu sou a pessoa de ganhar todo mundo no papo, né? […] O senhor [diretor de escola] tem que me dar uma chance. Eu vou fazer. Se não gostar, depois o senhor me fala que eu mudo de novo, volto atrás, mas eu preciso que você me dê essa chance. E aí eu ia conquistando aquilo e eu ia mostrando para ele (Prof4 Priscila).*

Os relatos consideram como essas possibilidades aparecem mediante a solicitação ou atitude dos próprios professores em cada caso. Se eles não houvessem agido dessa maneira, possivelmente o trabalho artístico estaria preso a elementos de desconhecimento ou

reprodutibilidade técnica esperado pelo senso comum, ainda praticado em muitas escolas (Marques, 2011).

No caso da universidade, o relato dos professores Cesar e Priscila aborda uma relação interessante entre eles (os professores), as coordenações e os estudantes.

> *A [coordenadora] e a [coordenadora] me dão bastante liberdade, mas elas ainda estão muito na ideia do evento, né? Porque existe uma demanda, uma pressão e tal… Beleza! Eu também negocio dessa maneira, sabe? Não, beleza, eu te dou um evento, mas com elas eu falo: aí! Você vê essas [se referindo ao que foi produzido]? É fruto de um processo que tem sido trabalhado e discutido (Prof1 Cesar).*

> *Vocês [estudantes de Pedagogia] estão aqui para vocês se imbuírem de conhecimento; para vocês terem um argumento com os diretores de onde vocês trabalham; com gestores; de dizer: 'olha, deixa, me dá uma chance de eu trabalhar assim, eu mostrar para você como eu faço, né?' Porque eu sou a pessoa de ganhar todo mundo no papo. […] Vocês só vão conquistar o espaço de vocês à medida que vocês tiverem o argumento. Enquanto vocês não tiverem argumento, tiverem só no achismo, não tiverem realmente um respaldo, né, teórico para estar falando com as pessoas e as pessoas entendendo, vocês não vão conseguir (Prof4 Priscila).*

Essa negociação que os professores relatam é no sentido de permutar ou trocar algo, isto é, se fizerem o que as escolas pedirem, acabam ganhando o que desejam. Nesse sentido, há brechas que se abrem para que o trabalho artístico seja reconhecido em espaços nos quais os cargos hierárquicos superiores reconheçam o potencial, e, com o tempo, seja cada vez mais fácil conseguir produzir Arte sem embates ou discussões, dado que o convencimento já está constituído e provido de confiança pelas equipes gestoras (Bernardi, 2018). Além disso, os professores defendem a ideia de que é preciso apoiar-se em argumentos sólidos, fundamentados em conceitos e referenciais, o que explica a necessidade de aulas de reflexão teórica que embasem as práticas.

Outro elemento identificado nos relatos dos professores é que, na ausência do professor de Arte, muitas vezes, o professor generalista é quem recebe essas exigências e trabalha preso à ideia de uma Arte reduzida somente a trabalhos manuais, técnicas e com a finalidade de realização de eventos escolares.

Arte, na educação infantil, nas séries iniciais, é sempre trabalhando com muita gastação de papel, né? É muito papel crepom, muito celofane e pouco conhecimento. Então, a gente vê que a Arte, nessas etapas, né, é muito para atender uma demanda de data comemorativa (Prof9 Jorge).

Se o professor, o profissional, não tiver a clareza do que ele ensinou — o que é trabalhar a Arte na educação infantil e séries iniciais — ele vai repetir a questão das técnicas, das datas comemorativas e das datas cívicas? Ele vai celebrar no 13 de maio, dia da abolição da escravatura… vai fazer lá um mural… vai mandar as crianças pintarem no dia do soldado… vai botar todo mundo andando de soldadinho?! Então, eu acho que um impedimento é esse, nessa formação desse profissional, ele não ter a clareza da importância da área. E aí, isso referenda o que eu te disse lá no início da nossa conversa, de que eu não quero muito ensinar, eu quero desmontar. E para quê? Para provocar uma possibilidade de ver de maneira diferenciada que, a partir do momento que eu entendo aquilo de uma maneira diferenciada, provavelmente, no meu exercício profissional, também vou articular de maneira diferenciada (Prof7 Juliana).

Os relatos dos professores Jorge e Juliana mostram elementos positivos da prática dos professores, porque as escolas cobram dos pedagogos (professor generalista), atitudes e saberes de professor de Arte (especialista) (Marques, 2011). Justamente, no sentido de cobranças de trabalhos artísticos voltados para eventos e datas cívicas-comemorativas. Apesar desse aspecto não ser consensual entre os professores entrevistados, quatro falaram sobre esse tema. Dois professores condenam a utilização de Arte em eventos e datas comemorativas, e outros dois professores dizem que negociam e estimulam os estudantes a buscarem argumentos, caso essa questão surja nas escolas em que forem trabalhar.

A maneira de se pensar a formação artística com aprofundamento e reflexão sobre o campo artístico elimina riscos do uso da Arte como ferramenta pedagógica, muitas vezes confundida com transdisciplinaridade. Essa confusão mostra-se perseguida por alguns professores, justamente para evitar que a Arte fique sempre a serviço de outros componentes curriculares, sem reconhecimento e protagonismo da Arte como campo de conhecimento autônomo (Barbosa, 2010), como critica o professor Marcos.

A Arte… é, por si só, uma disciplina, um componente curricular. Ela não precisa estar associada a ninguém; ela não precisa ser ferramenta de nada; não ser veículo para nada. Ah, vamos chamar o professor de Arte, que vai ser ótimo. Chama a literatura, e aí faz o português, e todo mundo vai entender português, geografia com desenhinho, no diminutivo, né? O desenhinho para ajudar… Teatrinho. Ah, vamos fazer um teatrinho para aprender a tabuada. Isso chega, né? Já passou, né? Mas é isso até hoje, né, cara… Até hoje é a pecinha para poder fazer a criança… (Prof2 Marcos).

A atenção que o professor chama reflete a sua ética profissional como uma boa prática na preocupação com a formação artística de qualidade para os pedagogos em formação. Não há problema da Arte dialogar com outras áreas do conhecimento, o que não deve acontecer é ser a única maneira de utilização, sem se nutrir dos saberes artísticos envolvidos nas produções dentro da universidade. Essas tensões entre as formações e as realidades nas escolas é que são um dos enfoques a serem problematizados neste artigo, mas que já vêm sendo debatidos há alguns anos por diversos autores (Barbosa, 2010, 2013; Marques, 2011; Martins, 2016; Martins; Lombardi, 2015; Strazzacappa; Morandi, 2012) ainda sem ter sido superado no chão das escolas.

Além disso, a partir dos currículos dos cursos investigados, é possível perceber uma escassez da discussão da interculturalidade (Candau, 2013), no que envolve as artes. A perspectiva intercultural apresentada pela autora envolve relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros (Candau, 2013). Apesar de não estar nos currículos, elementos da interculturalidade aparecem nas práticas dos professores. É o caso das práticas mencionadas pelo professor Marcos.

Eu sempre falo das manifestações populares. Já foi um pessoal do Boi, já foi Cavalo-Marinho lá. De danças folclóricas. Já foi tanta coisa interessante lá nas visitas. Capoeira, Samba, Escola de Samba. […] Acho que é a melhor maneira que eu tenho delas terem contato com artistas ali do lado delas. […] Eu acho que são demandas que eu vejo como necessárias. […] Então, eu faço um recorte que a Baixada Fluminense, e como Caxias [o município sede da IES] pode influenciar nosso modo

de pensar o ensino das artes? Já essa Arte que é conhecida no mercado da África, de um Duchamp, Van Gogh, eles vêm a reboque de alguma discussão que a gente tá levantando a partir do que os artistas locais nos trouxeram (Prof2 Marcos).

Relatos assim mostram que os professores buscam, por sua própria iniciativa, proporcionar um ensino plural, já que nem sempre os currículos e as IES priorizam elementos diversificados e insurgentes, como pautas e assuntos voltados para a interculturalidade e para o contexto da Baixada Fluminense. Se o ensino de Arte vem enfrentando historicamente inúmeras questões, nossa aposta é que outros professores se inspirem nas práticas desses profissionais e isso chegue aos estudantes das séries iniciais, a partir do contato com os pedagogos formados com essas práticas.

Considerações finais

De acordo com os relatos dos professores que formam pedagogos, há relações entre conteúdos e metodologias artísticas destinadas às crianças de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A preocupação com o modo como as crianças possam se relacionar com as artes vai além do domínio técnico, no sentido de meras reprodutibilidades do fazer artístico, o que configura superar determinados conteúdos abordados somente no sentido instrumental da Didática (Candau, 2018). Essa perspectiva, desenvolvida pelos professores entrevistados, envolve não só aulas teóricas e expositivas, mas aulas práticas que instiguem, problematizem e aprofundem a formação artística. As boas práticas desenvolvidas podem atuar num ponto fundante da aprendizagem, principalmente nas séries iniciais.

Nesse sentido, Dewey (2010) e Mendes (2016) abordam que o professor pedagogo pode ser um agente provocador para que experiências das dimensões artísticas sejam significativas para as crianças nas escolas da Baixada Fluminense.

> No sentido de como as crianças se tornam fruidoras, apreciadoras e fazedoras de Arte nas escolas, os autores nos ajudam a refletir sobre o tema.

> Se as crianças possuírem algum tipo de estímulo dentro das escolas, possivelmente se tornem consumidoras, apreciadoras e reflexivas sobre a dimensão artística em sua formação humana (Mendes, 2016).

Desse modo, ressalta-se a necessidade de os professores (na universidade e na escola) também estejam atravessados por estímulos artísticos, como os professores citados fazem. Esses estímulos podem emergir de outros locais e canais, principalmente em se tratando das conexões com suas experiências de formação e trajetórias profissionais. Tal fato proporciona uma aproximação das formações por experiências artísticas e humanas (Dewey, 2010).

Acreditamos, portanto, que as artes são substanciais para que os professores possam se relacionar de forma diferenciada em suas profissões, pelo despertar de um olhar mais sensibilizado e, possivelmente, imprimir essa maneira sensível de se relacionar com a vida e com as suas ações docentes. Isso revela uma relação positiva da insurgência nas boas práticas dos professores de Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação*: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São. Paulo: Cortez, 2010.

BERNARDI, Massuel dos Reis. *A Corporeidade dx Normalista em Formação: diálogos entre corpos mais escola dançante no Instituto de Educação CIEP 179.* 2018. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BERNARDI, Massuel dos Reis. *Artes na formação de professores da Baixada Fluminense: um estudo sobre dez cursos de Pedagogia.* 2023. 249f. Tese (Doutorado em Educação) —Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. *In:* OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs). *Currículo, didática e formação de professores.* 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.
CANDAU, Vera Maria. Didática: novamente "em questão"? *In: XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino — ENDIPE*, Salvador, 2018.
CANDAU, Vera Maria. Conferência de Abertura. *In*: XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.
CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/gCsmRvTMHmX6rppc4tg3CKK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 dez. 2022.
DEWEY, John. *Arte como experiência.* Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje:* textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2011.
MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. In: *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350. Acesso em: 22 dez. 2022.
MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna. *#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas dentrofora da escola.* Tese (Doutorado em Educação) —Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-266-DO.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.
MENDES, Ana Silvia Cury Abbade. As concepções do ensino da arte na pedagogia. *In: Rev. Triângulo*. v. 9, n. 1, p. 153-164, jan./jun.

2016. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/viewFile/1717/1585. Acesso em: 22 dez. 2022.
MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. *In: Ensaio:* Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, vol. 29, nº. 110, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v29n110/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802992.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.
MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo:* currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.
SOUZA, Renan Arjona de; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. *In: COLÓQUIO* – Revista do Desenvolvimento Regional – Faccat – Taquara/RS, v. 15, n. 1, jan./jun. 2018.
STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.* Campinas: 2012.
VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *In: Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan/abr, 2014.

Sobre as autoras e os autores

Diego Mota. Doutor em Educação, PUC-Rio; Licenciado em Ciências Biológicas; Professor do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II. Membro do grupo de pesquisa PROFEX-PUC-Rio. E-mail: diego.mota.1@cp2.edu.br

Eduardo Silva Russell. Doutor em Educação pela PUC-Rio. Mestre em Literaturas pela UFF e graduado em Letras pela UFRJ. Realizou estágio doutoral na Universidade do Porto e no Instituto Paulo Freire, Portugal (2022). Integra os grupos de pesquisa PROFEX e GEFOCC (PUC-Rio) e é professor da Escola Parque — Gávea. Atua nas áreas de Letras e Educação, com foco em decolonialidade, poesia, lusofonia e ensino de Língua e Literaturas. E-mail: edu.r@hotmail.com

Filippo Cortez Giovanelli. Mestre em Educação, PUC-Rio; Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas; Professor de Biologia na rede privada do Rio de Janeiro; Participante do PROFEX; Pesquisas na área de Didática, TICs e Videoaulas. E-mail: fgiovanelli1603@gmail.com

Joycimar Lemos Barcellos Zeferino. Doutora em Ciências Humanas — Educação, PUC-Rio; Licenciada em Pedagogia; Professora efetiva do Colégio Pedro II no Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação em Educação Matemática (GEPFEM). Pesquisas nas áreas de Formação de Professores que ensinam Matemática e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: joycimarbarcellos@gmail.com

Juaciara Barrozo Gomes. Doutora em Educação, PUC-Rio; Licenciada em Pedagogia, Professora Assistente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — UFRRJ, Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino Membro do grupo de pesquisa PROFEX. Pesquisas nas áreas de Didática, Currículo e Formação de Professores. E-mail: juaciarabarrozo@gmail.com

Leonardo Santos Silva. Doutorando em Educação, PUC-Rio; Mestre em Educação, PUC-Rio; Licenciado em Química, UFRJ. Professor de Química do ensino médio na rede privada no Rio de Janeiro. Foi professor substituto de Didática Especial e Prática de Ensino da Química (2023-2024), FE-UFRJ. Dinamizador da rede CEJA da Fundação CECIERJ do componente curricular Química. Membro do grupo de pesquisa PROFEX — PUC-Rio. Pesquisas na área de Didática, Formação de Professores e Ensino de Química. E-mail: leo.ssilva14@gmail.com

Maria Inês G. F. Marcondes de Souza. Doutora em Educação, PUC-Rio; Pedagoga, Professora titular da PUC-Rio; Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa INFOCC sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar. E-mail: mim@puc-rio.br

Massuel dos Reis Bernardi. Doutor em Educação/PUC-Rio; Mestre em Artes/UFU; Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação/IFRJ; Licenciado em Dança/UFRJ e graduando em Pedagogia/UERJ. Já atuou como professor substituto na Faculdade de Educação/UFRJ e foi professor efetivo da rede pública estadual do Rio de Janeiro no Curso Normal. Atualmente, é professor EBTT no Instituto Federal Fluminense (IFF) e integra os Grupos de Pesquisa PROFEX/PUC-Rio, GPAP/UPM e GPICC/UFRJ. E-mail: massuel@gmail.com

Raphael Martins Gomes. Mestre em Educação, PUC-Rio; Especialista em Educação Matemática, Colégio Pedro II. Licenciado

em Matemática, UERJ; Membro do grupo de pesquisa PROFEX. Pesquisas nas áreas de Didática, Formação de Professores, Educação Matemática e Ensino de Matemática. E-mail: prof.raphaelmg@gmail.com

Silvana Soares de Araujo Mesquita. Doutora em Educação, PUC-Rio; Licenciada em Ciências Biológicas; Professora adjunta da PUC-Rio; Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora Central de Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Coordenadora do grupo de pesquisa PROFEX. Pesquisas nas áreas de Didática, Currículo e Formação de Professores. E-mail: silvanamesquita@puc-rio.br

Simone Henriques Gonçalves Lima. Doutoranda em Educação, PUC-Rio; Especialização em Dificuldades de Aprendizagem UERJ, Licenciada em Pedagogia das Séries Iniciais; Professora concursada da Fundação Osório; Integrante do grupo de pesquisa PROFEX — PUC-Rio. E-mail: simonehego@gmail.com

Thiago de Souza Moura. Doutorando em Educação, PUC-Rio; Licenciado em Ciências Biológicas; Professor de Biologia e Ciências. SME (Prefeitura do Rio) e SEEDUC (RJ). Pesquisas na área de Gênero, Educação Sexual, Formação de Professores e Juventudes. E-mail: benjaminocita@gmail.com

Viviane de Mendonça Soares. Doutora em Educação, PUC-Rio; Licenciada em Ciências Biológicas (Uerj) e Pedagogia (Faculdade Única); Professora de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa PROFEX. Pesquisas nas áreas de Educação Ambiental, Identidade Docente e Formação de Professores. E-mail: vivi.mendonca27@gmail.com

“O texto que temos entre mãos se propõe a focalizar **Práticas Pedagógicas Insurgentes**. Iniciativas que de fato já estão presentes nos processos educativos e apontam à construção de uma Didática e uma Docência orientadas para um novo paradigma baseado em uma educação comprometida com a democracia, a diversidade e a transformação social”.

Vera Candau - Prefácio

Apoio

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Realização

Profex
Grupo de Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente

Pedro & João Editores
20 anos
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2110-6