

**Organizadores**

Ana Lúcia Pereira  
Fábio Antonio Gabriel  
Maria Inmaculada Chao Cabanas  
Roselaine Bolognesi

# DOCÊNCIA

**O processo do aprender  
e o processo do ensinar.**

VOLUME 4

# DOCÊNCIA:

## PROCESSO DO APRENDER E DO ENSINAR

VOLUME 4



Ana Lúcia Pereira  
Fábio Antonio Gabriel  
Maria Inmaculada Chao Cabanas  
Roselaine Bolognesi  
(Organizadores)

# DOCÊNCIA:

PROCESSO DO APRENDER E DO  
ENSINAR

VOLUME 4

**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.

---

**Ana Lúcia Pereira; Fábio Antonio Gabriel; Maria Inmaculada Chao Cabanas;  
Roselaine Bolognesi (Organizadores)**

**Docência: processo de aprender e ensinar. Vol. 4.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 349p.

**ISBN: 978-65-86101-61-4 (impresso)  
978-65-86101-62-1 (Digital)**

1. Docência. 2. Processo de aprender e ensinar. 3. Formação de professores. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Colorbrand Design.

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

#### **COMISSÃO CIENTÍFICA AD HOC**

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes – UNINTER; Alfredo Moreira da Silva Júnior – UENP; Edimar Brígido – UNICURITIBA/FAVI; Luciana Brito – UENP; Maria Cristina Müller – UEL; Mercia Miranda Vasconcellos – FANORPI; Roselaine Bolognesi – Faculdade Santa Lúcia

#### **Conselho Científico 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 Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil);



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## PREFÁCIO

Prefaciando um livro requer um cuidado muito grande, pois a obra em si, não é um texto de quem o prefacia, mas de alguma forma, forma o pensar e o conhecer deste que, ao ler a obra, se dispõe a falar dela neste momento. Sempre que leio um novo texto, um sem número de imagens se forma em meus pensamentos e elas vão, aos poucos acomodando-se (e reformulando-se; e reformulando-as) junto às outras imagens e ideias que construí sobre a temática. Essa ‘acomodação’ me remete a um trecho da obra *Criatividade e processos de criação* de Fayga Ostrower, pois essa aparente acomodação gera novos processos de criação e vai produzindo novos conhecimentos.

“Desde cedo, organizam-se em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência. Dissemos “aparentemente natural” porque desde o início interligamos as disposições que se formam com atributos qualitativos que lhes são estendidos pelo contexto cultural” (OSTROWER, 2014, p.58).

Falar da docência enquanto processo de aprender e ensinar, remete-me às imagens de docência que construí a partir da prática e do estudo da minha docência e da docência de outros. As imagens de docência que construímos provêm de um contexto cultural mais amplo e é essa perspectiva que esta coletânea adota, ao incluir textos que abordam a relação do ensinar e aprender com a biopolítica e o sentido da vida, por exemplo. Ao incluir textos sobre diferentes temáticas, como as novas tecnologias digitais e suas interfaces com a educação, leitura e literatura, currículos, gestão democrática e educação integral, muitas imagens complementares vão sendo formadas em nosso imaginário. Imagens que contribuem para nossa formação cultural, política e acadêmica.

Para quem transita pelas áreas de conhecimento relacionadas ao ensinar e aprender da educação física, da matemática, da filosofia, da pedagogia, da literatura, da história e das ciências, esse livro tem muito a lhe acrescentar. Caso o leitor não seja de nenhuma destas áreas, mas tenha interesse em pensar processos formativos e de atuação profissional, este livro também tem muito conhecimento a lhe comunicar, pois os textos apresentados discutem exemplos de práticas de formação inicial e continuada, práticas de ensino na educação básica e no ensino superior, ensaios teóricos e discussões a partir de levantamentos bibliográficos variados.

Parabenizo aos autores dos capítulos pela forma como traduzem seus pensamentos e conhecimentos em palavras; parabenizo aos organizadores pela amplitude de visões que dispuseram na obra; e parabenizo a quem se dispõe a ler esta obra, buscando novos referenciais e criando novas imagens em seus repertórios de conhecimentos. Que novos conhecimentos possam ser construídos por todos!

Boa leitura!

Outono de 2020.

Profa. Dra. **Leila Inês Follmann Freire**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Departamento de Química  
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e  
Educação Matemática

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014

## APRESENTAÇÃO

As obras desse 4º volume da coletânea “Docência: processo do aprender e do ensinar”, nos fazem caminhar por trabalhos de diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: Educação Física, Linguagem e Literatura, História, Filosofia, Matemática e Arte. Durante a leitura dos 15 capítulos, também passamos pelos processos de reflexões e vivências voltadas à formação de professores, gestão democrática e estratégias de ensino. Percebemos pela riqueza e diversidade dos textos, o quão importante é a carreira docente para o desenvolvimento pessoal e social.

No âmbito de formação de professores, percebe-se a preocupação dos autores em repensar no currículo dos cursos de graduação, verificando a aplicação na realidade escolar e no desenvolvimento social, cultural e crítico dos alunos. As relações entre professor e aluno são influenciadas pelas de histórias de vida do professor e pelos saberes adquiridos pela experiência, pela pesquisa e pela interação dos sujeitos envolvidos no processo escolar.

Quanto aos processos de ensinar e aprender, os capítulos voltados às metodologias de ensino, e à reflexão sobre vigiar ou punir, nos remetem às estratégias necessárias para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Dessa forma, teríamos muito a ganhar com situações de ensino que levem os educandos ao desenvolvimento de responsabilidade, facilitando tomadas de decisões e criticidade.

A publicação desse conjunto de textos acontece no momento em que enfrentamos uma situação delicada por conta do isolamento social para evitar a infecção com o Coronavírus, sendo a leitura dessa obra reconfortante, pelo fato de verificarmos estratégias para melhorar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Agradeço aos idealizadores dessa obra, por nos



proporcionar o contato com os frutos de suas reflexões. Desejo ao leitor uma boa colheita rumo à compreensão e generosidade refletidas nos atos de ensinar e aprender.

Profa. Dra. **Tatiane Skeika**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Professora da Rede Estadual do Paraná

## SUMÁRIO

- 1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA SUPERAR OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO SOBRE PESQUISAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** 13  
Fabiana Leifeld
- 2. CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS, ENSINO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE** 35  
Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin
- 3. A LINGUAGEM DE LICENCIANDOS SOBRE O TRABALHO COM O TEMA CULTURA PRSENTE/AUSENTE NO CURRÍCULO** 55  
Lucimar Araujo Braga  
Ana Lucia Pereira
- 4. VIGIAR E(OU) PUNIR? REFLEXÕES A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE MICHEL FOUCAULT** 77  
Fábio Antonio Gabriel  
Danilo Augusto Ferreira de Jesus  
Ana Lúcia Pereira
- 5. REFLEXÕES, INFLEXÕES E INTERAÇÕES DAS TICs NA ESCOLA** 97  
Selson Garutti

<b>6. NARRATIVAS DE VIDA: UM PROCESSO REFLEXIVO E FORMATIVO NA DOCÊNCIA</b>	<b>121</b>
Lilian Aparecida de Souza Roberta Cristina Carvalho Chagas	
<b>7. O GOOGLE SALA DE AULA E O SOLE COMO FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO</b>	<b>137</b>
Renato Marcondes Marilise Silva Meister Richar Nicolas Duran Andrades Silvio Luiz Rutz da Silva	
<b>8. O QUE VEM ANTES DO ATO DE ENSINAR A LER?</b>	<b>159</b>
Rosangela Valachinski Gandin Verônica Branco	
<b>9. A LITERATURA E O SENTIDO DA VIDA: A CONTRIBUIÇÃO DE TOLSTÓI À EDUCAÇÃO</b>	<b>197</b>
Edimar Brígido Felipe Teider de Godoi	
<b>10. PORQUE NEM TODO “ERA UMA VEZ” É IGUAL... UMA DISCUSSÃO SOBRE CONTAR HISTÓRIAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>217</b>
Angélica Aparecida de Oliveira Barros João Carlos Pereira de Moraes	
<b>11. EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FILOSOFIA INTERDIMENSIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS</b>	<b>235</b>
Núbia Wênia Rocha Mamede Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz	

<b>12. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>	<b>257</b>
Gabriela Leite Perazzo Gomes Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz	
<b>13. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID MATEMÁTICA DA UFF: PROJETOS, ATIVIDADES E PRINCIPAIS RESULTADOS</b>	<b>281</b>
Márcia Milena da Costa Silva Laélia Portela Moreira	
<b>14. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A DISCIPLINA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR IV</b>	<b>305</b>
Arlete Lima Oliveira Gustavo Prates de Oliveira Irani Parolin Sant'Ana Claudinei de Camargo Sant'Ana	
<b>15. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTE PARA A APRENDIZAGEM E PARA A DOCÊNCIA</b>	<b>325</b>
Gabriela Fiorin Rigotti Fernanda Maria Zacchi Pedroso	
<b>SOBRE AUTORES</b>	<b>341</b>



# 1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA SUPERAR OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO SOBRE PESQUISAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fabiana Leifeld

O presente artigo pretende mapear a prática pedagógica dos professores de Educação Física, por meio de um breve levantamento bibliográfico, realizando um estudo denominado “estado da arte” (FERREIRA, 2002). Foram analisadas pesquisas atuais, as quais tiveram como objetivo, investigar a prática pedagógica em Educação Física no contexto escolar brasileiro. A meta deste estudo consistiu em levantar dados, que auxiliem a direcionar novas pesquisas, assim como amparar no processo ensino-aprendizagem do componente curricular Educação Física.

O conceito de “estados da arte” pode ser entendido como, estudos, investigações, e que partem de dados já elaborados, de caminhos teóricos já percorridos, portanto:

“Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição da área focalizada (ROMANOWSKI, 2006, p.39).

Pretende-se contribuir para pesquisas futuras, sobre a prática pedagógica em Educação Física na educação básica, por meio de dados quantitativos e da análise de quatro pesquisas que foram selecionadas para este estudo. Destarte, propõem-se nortear

próximas investigações, com a finalidade de melhorar as práticas pedagógicas em Educação Física, e enaltecer a importância desse considerável componente curricular.

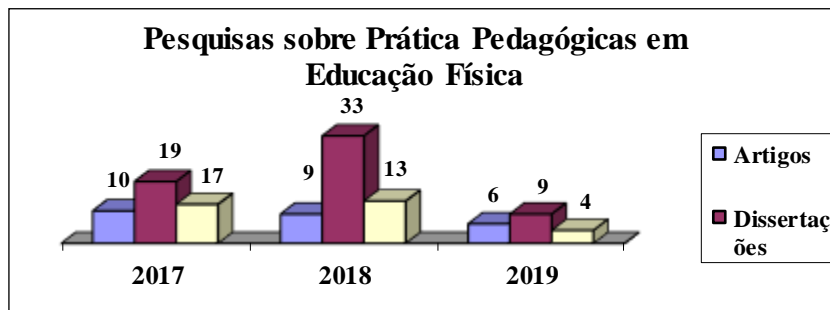
A educação atual passa por transformações, principalmente no que se refere ao currículo, novas propostas de ensino emergem das investigações no campo acadêmico. Pesquisas desvelam práticas pedagógicas relevantes e/ou pouco produtivas, apontam caminhos para melhorar a educação no país, do mesmo modo, permitem realizar um diagnóstico do perfil do profissional de Educação Física em diferentes regiões do Brasil, portanto divulgar as pesquisas e compreender seus respectivos resultados, corresponde num fator expressivo para a valorização, e ampliação da qualidade nas pesquisas e nas práticas pedagógicas do componente curricular em questão.

Os critérios para a busca de pesquisas foram: datadas de 2017 a 2019, terem como proposta de investigação os estudos sobre práticas pedagógicas, dentro do ambiente escolar brasileiro, com intenção de melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. As pesquisas permitiram captar diferentes realidades, e projetar perspectivas para o futuro do componente curricular, além de orientar próximas pesquisas que tenham como objeto de estudo, as práticas pedagógicas em Educação Física escolar.

A base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e no Portal de Periódicos da CAPES, foram consultadas para garimpar as pesquisas para este estudo. As palavras: *práticas pedagógicas em Educação Física*, foram utilizadas como assunto, em ambas ferramentas de busca.

Primeiramente, fez-se um levantamento quantitativo sobre o número de pesquisas sobre práticas pedagógicas em Educação Física nos últimos três anos, sendo consultados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Capes, obtendo o seguinte resultado:

Gráfico 1: Número de pesquisas sobre Práticas Pedagógicas em Educação Física escolar.



Fonte: A autora.

Por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, como resultado quantitativo foram encontrados no ano de 2017: dezenove dissertações e dezessete teses, no ano de 2018: trinta e três dissertações e treze teses, e no ano de 2019: nove dissertações e quatro teses. No Portal de Periódicos da CAPES, foi obtido como resultado em 2017 o total de: dez artigos, em 2018: nove artigos e em 2019: totalizaram seis artigos. Os dados foram coletados no início do mês de dezembro no ano de 2019, percebe-se que 2018 teve alto índice de dissertações relacionadas à prática pedagógica em Educação Física, e observa-se que o ano de 2019, houve um declínio, correspondeu ao ano que teve menor número nas pesquisas sobre o tema.

A partir da busca, quatro pesquisas foram selecionadas para serem analisadas nessa investigação, um artigo, duas dissertações e uma tese, ambas se referem à prática pedagógica do professor de Educação Física. Os critérios para escolha foram: ano de defesa ou publicação no caso do artigo, abordar práticas educativas inovadoras em Educação Física escolar, apresentar escolhas metodológicas científicas diferenciadas e utilizar-se como campo de pesquisa a escola básica.



## As pesquisas e seus resultados

Inicia-se o estudo com um artigo recente, que defende uma maior participação dos alunos na elaboração dos planejamentos de aulas, a pesquisa intitulada *Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica* (FARIAS; NOGUEIRA; SOUZA; MALDONADO, 2019), os autores expõem suas experiências pedagógicas, situadas em duas regiões brasileiras (São Paulo e Minas Gerais), as quais utilizam o planejamento participativo, ou seja definiram as práticas corporais e os conteúdos tematizantes nas respectivas aulas, por meio da participação democrática dos alunos.

A pesquisa foi motivada pelo estereótipo designado ao professor de Educação Física, definindo-o como treinador ou recreacionista, percebidos na formação inicial dos pesquisadores. Percebe-se que a visão dos pesquisadores está permeada de resquícios da abordagem pedagógica tecnicista, muito difundida na década de setenta e oitenta.

A pesquisa teve como pretensão, divulgar práticas inovadoras na Educação Física, as quais tenham como meta contribuir para a formação integral dos educandos, assim como auxiliar na valorização do componente curricular e no reconhecimento da importância do papel do professor para as exigências da sociedade contemporânea. Uma vez que, a realidade das escolas reflete um cenário desolador, permeado por dificuldades, entre elas a violência, falta de estrutura física e material, indisciplina, entre outras, encontrar professores com práticas pedagógicas comprometidas e inovadoras, desperta entusiasmo para os rumos da Educação Física escolar.

Os professores-pesquisadores, relataram em suas experiências, a importância em permitir a participação dos alunos, para que os mesmos sejam protagonistas efetivos no processo ensino-aprendizagem, tornando assim as aulas mais significativas. A atuação dos professores-pesquisadores, rompe com a dicotomia entre a universidade e escola, pois os professores investigados

tornaram pública sua atuação, por meio da elaboração de relato de experiência, ressaltando a possibilidade de pesquisas relevantes emergirem da própria realidade escolar, desvelando práticas educativas inovadoras (FARIAS; NOGUEIRA; MALDONADO, 2017; MALDONADO et al., 2017; NOGUEIRA; FARIAS; MALDONADO, 2017).

Um dos relatos, realizado na cidade de São Paulo, cita a experiência nas aulas de Educação Física na turma do 5º ano, o professor-pesquisador utilizou o *google formulários*, um serviço gratuito disponível na internet, que possibilita criar testes e formulários com vídeos e figuras, as quais tornaram as questões mais atrativas para os alunos, e assim promover o planejamento participativo para as aulas. Os alunos consultaram seus familiares sobre brincadeiras utilizadas antigamente, e assim elencaram as mais interessantes para pesquisar na internet e praticar nas aulas.

A experiência pedagógica foi finalizada com a elaboração de uma atividade colaborativa, a qual envolveu todos os alunos da turma, a construção de uma tela, com uso de bolas e tintas, retratando a essência da proposta pedagógica, com imagens das brincadeiras aplicadas nas aulas.

A outra experiência relatada, desenvolveu-se numa cidade de Minas Gerais, a qual descreve o trabalho com projetos, objetivando o protagonismo dos alunos. Primeiramente, o professor articulou o componente curricular Educação Física com os demais, por meio da interdisciplinaridade, envolveu os alunos em aulas democráticas, em que os assuntos e temas foram sendo construídos coletivamente.

Os alunos do 9º ano foram os escolhidos para essa experiência pedagógica, os mesmos foram consultados sobre quais práticas corporais seriam abordadas nas aulas, as quais pudessem ser desenvolvidas em projetos. A internet foi utilizada como ferramenta de consulta pelos alunos, para organizar todas as sugestões um quadro foi elaborado, e de maneira democrática as práticas corporais foram escolhidas.

O professor-pesquisador utilizou-se de registros e envolvimento dos alunos. No quadro de sugestões, foram elencadas práticas como festivais, gincanas e campeonatos, e tantas outras opções de projetos pedagógicos, os quais permitiram o envolvimento de toda escola e comunidade, com o intuito de aproximar os alunos das decisões, ampliar seus conhecimentos e estimular o raciocínio investigativo.

As práticas pedagógicas relatadas, tiveram como intenção estimular boas práticas, assim como permitir que o componente curricular Educação Física se consolide como um essencial colaborador na formação dos alunos. O planejamento participativo exige um maior grau de comprometimento dos professores, não corresponde numa tarefa fácil, porém permite tornar os alunos protagonistas do processo ensino-aprendizagem, permite significar o ensino, tornar mais efetivo, favorece a emancipação humana necessária para atuar no novo contexto da sociedade contemporânea (SOUZA; FREIRE, 2008).

O estudo provocou um entusiasmo por mudanças, foram evidenciadas possibilidades de promover uma educação significativa, por meio de planejamentos participativos, viabilizar aulas em que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, sejam protagonistas do processo educativo, tal qual prevê a Base nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (2017).

Agora, a dissertação intitulada *O uso de jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física escolar: possibilidades pedagógicas entre a tecnologia e a Educação Física*, será brevemente analisada, a pesquisa corresponde no resultado do trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em práticas da educação básica, ofertado pela Instituição de ensino Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, tendo como autor Rafael Fiaux de Souza, defendido em 2018. A pesquisa retrata um tema bem atual, o uso de tecnologias na educação básica, muito difundida na Base Nacional Comum

---

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular: documento curricular oficial e atual, com o propósito de nortear as práticas educativas dos professores (BRASIL, 2007).

Curricular (2017). A tecnologia, também mencionada na pesquisa anterior, compreende numa tendência atual e eficiente, a qual está amparando e auxiliando pesquisas científicas e práticas pedagógicas.

O estudo compreende numa pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória realizado numa escola municipal do Rio de Janeiro, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a observação e a aplicação de questionários. Os alunos da turma do 7º ano foram utilizados como sujeitos da pesquisa, sobre a prática de esporte por meio de jogos eletrônicos.

O propósito principal do pesquisador foi o de compreender a práxis educativa<sup>2</sup>, assim como o planejamento do professor de Educação Física, na aplicação de tecnologias para instigar o interesse e motivação dos alunos nas aulas. A tecnologia atualmente, desempenha um papel fundamental na sociedade, está sendo amplamente utilizada em todos os segmentos, e gradativamente ganhando espaço na sociedade, portanto a escola pode se apoderar desse recurso para complementar suas estratégias de ensino, e proporcionar aulas mais próximas da realidade dos alunos, utilizar-se do fenômeno cibercultura nas aulas (LÉVY, 1999).

A dissertação aponta dados, que indicam a atual facilidade no acesso à internet, relata a existência de altos índices de consumidores de jogos eletrônicos no Brasil. Portanto, inserir estratégias de ensino voltadas ao uso de tecnologias, com jogos eletrônicos, aproxima os alunos da escola e desperta o interesse dos mesmos em atividades que se utilizem esse tipo de recursos.

Nas observações realizadas pelo pesquisador, contatou-se que o uso de tecnologias nas aulas de Educação Física pouco se aplica, menciona ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, apresentam uma superficialidade no tratamento das

---

<sup>2</sup> Práxis educativa: resumidamente entendida como ação e reflexão juntas, a capacidade do professor durante a prática pedagógica de exercer criticidade aos percalços do dia a dia no contexto escolar (FREIRE, 1981).

tecnologias nas aulas de Educação Física no contexto escolar. Porém, sendo uma pesquisa recente apresentada em 2018, entranha-se a falta de referência do documento curricular mais atual, a BNCC de 2017, a qual já está sendo amplamente estudada pelos professores atuantes nas escolas brasileiras, pois a BNCC (2017), defende o uso das tecnologias, inclusive a sua inserção nas aulas de Educação Física.

A investigação foi dividida em seis momentos, o pesquisador realizou a aplicação de uma sequência didática com jogos eletrônicos, para oportunizar determinadas situações e captar as sensações dos alunos por meio de aplicação de questionários, a pesquisa foi realizada no ambiente de trabalho do investigador.

A proposta da pesquisa, foi de servir como inspiração para práticas pedagógicas inovadoras, que envolvam assuntos e temas do cotidiano dos alunos. A investigação comprovou, que existe possibilidade de relacionar a Educação Física com a tecnologia, e até os jogos de celular, os videogames, muito presente no dia a dia dos adolescentes.

A proposta colocou o pesquisador dentro da imersão escolar, buscou desvelar as impressões dos alunos, e revelou possibilidades de ensino na Educação Física envoltos à tecnologia, por meio da interdisciplinaridade. Mais uma vez a dicotomia entre teoria e prática é desmitificada, evidenciando a possibilidade de pesquisas emergirem do chão da escola, elaboradas por professores que estão efetivamente atuando no contexto escolar.

O resultado da pesquisa contribuiu para a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, os questionários aplicados e analisados pelo professor-pesquisador permitiram divulgar dados relacionados ao interesse dos alunos, poucos foram as respostas negativas sobre o projeto, boa parte dos sujeitos da pesquisa, avaliaram a proposta como positiva e motivadora. O envolvimento do professor-pesquisador nas aulas e a escolha das atividades de maneira democrática, certamente foram fatores determinantes para a prática inovadora e

estimuladora aos alunos, além de conseguir alcançar os objetivos provenientes da Educação Física, permitiu aulas mais interessantes e lúdicas e que se aproximam da realidade dos adolescentes, tornando os alunos protagonistas do processo educativo.

A pesquisa ampliou os horizontes sobre a rotina da escola, possibilitou perceber na prática, a execução de uma metodologia diferenciada e interessante para os alunos, desvelou possíveis caminhos para a Educação Física escolar, despertando para um aprofundamento teórico e curricular nas diferentes realidades escolares sobre o uso de tecnologias na prática pedagógica. A ausência da abordagem da BNCC (2017) na pesquisa, assim como uma fundamentação teórica mais aprofundada, estimula novas investigações, sobretudo na utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física, assim como relacioná-los com outros componentes curriculares, realizando a interdisciplinaridade para contribuir com a formação dos alunos brasileiros, como prevê o referido documento curricular.

Penetrando em uma outra pesquisa, a tese apresentada na Universidade de Sorocaba em 2018, pela pesquisadora Alessandra Andrea Monteiro, intitulada *Práticas Pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire*, as práticas pedagógicas são retratadas sob o ângulo da teoria de Paulo Freire, focando a teoria do currículo. A pesquisa de caráter qualitativo, descritivo e exploratório teve como objetivo identificar o pensamento freudiano e os estudos culturais, nomeadamente o currículo cultural da Educação Física nas práticas pedagógicas dos professores e sua contribuição para a formação humana dos alunos.

A investigação utilizou como instrumento de coleta de dados, a observação sob o enfoque do método indiciário, com o propósito de interpretar o discurso dos professores. Por meio de um curso de capacitação ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os dados foram coletados em cinco encontros com

carga horária de quatro horas cada um, com o objetivo de estabelecer diálogos entre a prática pedagógica, o currículo que norteia o trabalho docente na região e a contribuição teórica de Paulo Freire.

Como base teórica, a pesquisadora utilizou-se de uma vasta coleção de obras, entre elas as do autor Moacir Gadotti (1979; 1995; 1996a; 1996b; 1997; 2000; 2003; 2004; 2007; 2014), as quais tratam da obra de Paulo Freire. Para os conceitos relacionados aos estudos e culturais e currículo cultural, as obras de Marcos Garcia Neira (2008; 2009b; 2009c; 2010; 2011a; 2011b; 2011c; 2014; 2015; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d), foram consultadas. A pesquisadora também, consultou e “bebeu na fonte” das próprias obras de Paulo Freire (1978; 1979; 1981; 1983; 1985; 1989; 1991; 1996; 1997; 2000; 2001a; 2001b; 2011; 2013; 2015; 2016).

O estudo desvelou a realidade de dezesseis professores de Educação Física, lotados nos distritos de Pirituba e Jaraguá, na cidade de São Paulo, por meio da participação dialógica nos cinco encontros, um conteúdo foi proposto para cada encontro, entre eles: 1. *Prática pedagógica como articuladora do conhecimento. Currículo aproximações conceituais. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire.* 2. *Trabalho docente. Cotidiano escolar e as aulas de Educação Física. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire.* 3. *Ética e autonomia. Educação sob a perspectiva de Paulo Freire: educação libertadora x educação bancária. Conscientização e autonomia.* 4. *Teorias Críticas do Currículo. Multiculturalismo e Educação Física. Conscientização e autonomia.* 5. *Currículos da Educação Física. Estudos Culturais e os currículos da educação Física. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo da rede municipal de São Paulo.* No desenvolvimento dos encontros nem todos os conteúdos planejados foram aplicados, os que foram abordados: 1. *Prática Pedagógica como articuladora do conhecimento. Currículo: aproximações conceituais. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire.* 2. *Trabalho docente. Cotidiano escolar e as aulas de Educação Física. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire.* 3. *Ética e autonomia. Currículos da Educação Física. BNCC e o currículo da rede municipal de ensino de São Paulo.* 4.

*Estudos culturais e os currículos da Educação Física. 5. Conceitos de Paulo Freire. Prática Pedagógica de Educação Física.*

Os encontros estimularam discussões e reflexões, em que foram possíveis captar indícios positivos e negativos nas práticas pedagógicas dos professores. Os objetivos principais da pesquisa, foram de apontar possíveis soluções para os problemas levantados, bem como estimular práticas pedagógicas voltadas para os ideais de uma educação emancipatória, mediadas pelos ideais freirianos e estimular o currículo cultural. Para melhor apreensão dos diálogos dos professores, os encontros foram gravados e filmados devidamente autorizados pelos mesmos, transcritos e posteriormente descartados.

Questionamentos foram elaborados para cada encontro, e por meio deles pretendeu-se provocar discussões e reflexões entre os sujeitos da pesquisa, no 1º encontro: *O que são práticas pedagógicas? O que é currículo? O que é diálogo?;* 2º encontro: *Qual é o papel da Educação Física na escola? Como é o trabalho do professor de Educação Física no cotidiano escolar? O que é diálogo freiriano? Ele está presente nas aulas de Educação Física?* 3º encontro: *Como os conceitos freirianos de ética e autonomia se revelam nas aulas de Educação Física? Vocês conhecem o currículo da Prefeitura do Município de São Paulo? Como é trabalhar com este documento?* 4º encontro: *Quais os dilemas dos professores de Educação Física da Prefeitura do Município de São Paulo? O currículo cultural pode ser uma alternativa para a Educação Física? É possível relacionar as ideias de Paulo Freire com os Estudos Culturais?* 5º encontro: *O que vocês consideram uma boa prática pedagógica? Quais os conceitos de Paulo Freire estão presentes em sua ação docente? Por quê?*

Por meio dos questionamentos propostos, foram levantados dados captados nas falas dos professores, as quais revelam certa ausência de clareza dos professores, sobre o que cabe ensinar no componente curricular Educação Física na educação básica, porém entendem a importância de investigar a bagagem de conhecimentos que os alunos possuem. O teor do discurso dos professores, revela que o currículo não é considerado como um



documento norteador de suas respectivas práticas, o consideram como um material exigido pelas secretarias de educação.

O currículo do componente curricular Educação Física do estado de São Paulo, prioriza o conhecimento cultural dos alunos, não menciona temas e conteúdos, e sim permite ao professor autonomia para elencar os conteúdos e temas, de forma a enfatizar a importância da contextualização das manifestações corporais e entendimento da motricidade humana. Por meio da tese, constatou-se contradição entre a fala e a ação docente dos professores, os mesmos reconhecem a importância do currículo, porém na prática desconsideram elementos importantes do currículo, concordam com a teoria freiriana, porém não a utilizam em sua prática pedagógica, como por exemplo, o ato de elaborar o planejamento de aulas, os professores pesquisados consideram o planejamento de aula mera formalidade, as ideias de Paulo Freire (1996), defendem a relevância do planejamento, da pesquisa para contribuição na formação do indivíduo e repudia a educação bancária, a que apenas reproduz o conhecimento historicamente acumulado aos alunos, portanto a autora da pesquisa encontrou indicativos de que os conceitos freirianos pouco são percebidos na prática educativa dos professores.

Portanto, a pesquisa desperta para os problemas que a educação há anos está enfrentando, o mundo evoluiu e a escola permaneceu praticamente a mesma desde o século XVII, e pode se dizer que pouco mudou desde a Idade Média. A contemporaneidade, exige que a educação esteja pautada nos valores democráticos de equidade, que permita oportunidades a todos, proporcionando autonomia e emancipação humana, princípios presentes na obra freiriana.

A Educação Física possui um papel importante na sociedade, o de promover o acesso à cultura corporal, oportunizar aos alunos tematizações de manifestações culturais e corporais, problematizar situações que auxiliarão na sua formação, o professor em sua prática pedagógica irá “agir com a cultura” (NEIRA, p.124, 2009). O estudo revelou, mesmo os professores

tendo consciência da importância do currículo cultural, e da educação fundamentada pelos conceitos freirianos, os mesmos admitem que não conseguem contemplá-los em suas práticas educacionais.

A pesquisa, permitiu evidenciar a importância da práxis educativa do docente, a consciência do professor em propor uma prática pedagógica, a qual promova a equidade educacional, para a emancipação humana, para a democracia, em prol de um mundo melhor. A dificuldade dos docentes em realizar a práxis educativa, remete aos cursos de formação inicial, continuada e em serviço dos professores, os quais o estudo indica que possivelmente estão deixando a desejar, evidenciado na própria proposta curricular das Licenciaturas em Educação Física (NEIRA, 2009).

O estudo mencionado acima, promove perspectivas investigativas, no campo das políticas públicas responsáveis nas propostas curriculares que norteiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar e/ou responsáveis pela formação de professores. A pesquisa desvelou as práticas pedagógicas na Educação Física, em algumas escolas públicas numa determinada região de São Paulo, instigando futuras pesquisas responsáveis em desvelar possíveis práticas educativas, permeadas pelos conceitos freirianos em outras regiões do país. A opção de promover encontros aos professores, estimulando assim, discussões com pautas relacionadas aos temas previamente definidos, proporcionou a coleta de dados significativos, por meio das observações, gravações e transcrições das falas dos professores, de forma a permitir captar a realidade dos professores e o teor do discurso dos professores, além do compartilhamento teórico e de experiências pedagógicas entre os sujeitos da pesquisa.

A última pesquisa analisada aqui, corresponde numa dissertação apresentada por Priscila Spindola de Aguiar, no ano de 2017, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no programa de Ciência do Movimento Humano, intitulado *Atuações*

*pedagógicas inerentes a práxis dos professores de Educação Física escolar.*

A pesquisa corresponde num estudo descritivo exploratório, de abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Educação Física da rede municipal de ensino na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, compreendendo um universo de sujeitos compreendido por quatro escolas e cinco professores.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, foram entrevistas e observações por meio da ferramenta SOFIT (System for Observing Fitness Instruction Time), um sistema que permite avaliar a performance do professor nas aulas de Educação Física, as aulas são filmadas e posteriormente avaliadas pelo referido sistema. Segundo a pesquisadora, o sistema divide-se em 3 fases: fase 1 – nível de atividade física; fase 2 – contexto/conteúdo; e fase 3 – envolvimento do professor. Para os objetivos propostos para a pesquisa em questão, foram utilizadas somente as duas últimas fases (2 e 3), desconsiderando a primeira.

De maneira geral, concluiu-se que a principal meta dos professores, refere-se em abordar a cultura corporal de movimento e proporcionar movimento aos alunos, por meio de práticas corporais diversificadas. No que se refere ao contexto das aulas, a pesquisadora encontrou-se o seguinte resultado: cerca de 41,1% das aulas, estão relacionadas as habilidades motoras, 26,9% a jogos (motores e esportivos), 19,4% a explanações de regras e conhecimentos, 6,9% atividades gerais (atividades de aquecimento), 4,6% atividade de promoção de aptidão física, 1% outras atividades sem a condução do professor (momentos de “aula livre”).

Na discussão dos dados, a pesquisadora menciona as metas dos professores para as aulas, a mesma constatou que há convergência entre a prática docentes dos mesmos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e a fundamentação teórica de Bracht (2010), Gonzalez e Schwengber (2012), no que se refere a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da

Educação Física. A pesquisadora constatou ênfase nas aulas de Educação Física, em assuntos relacionados a promoção de saúde, corroborando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), assim como o documento *Diretrizes em Educação Física de Qualidade*, da UNESCO (2015).

Na categoria, denominada de envolvimento dos professores, a pesquisadora levantou os seguintes dados: 43,1% do tempo utilizado pelo professor refere-se à instrução, 40,9% com a administração das atividades, 6,9% com demonstração das atividades, 5,7% com observação, 2% outras tarefas e 0,6% com aptidão física. Na discussão dos dados levantados sobre o envolvimento dos professores, o resultado indicou a ausência de “aula livre”, diferentemente de estudos posteriores, o que indica avanço nas práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física.

Os professores pesquisados não apontaram estilos pedagógicos específicos na prática pedagógica, porém constatou-se aulas estruturadas, planejadas e grande envolvimento por parte dos professores nas aulas, tendo como objetivos a formação dos alunos de forma integral. A pesquisa promoveu amplas expectativas sobre a Educação Física escolar, contribuiu para enaltecê-la como importante componente curricular na educação básica brasileira.

Mais uma pesquisa, a qual aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e deixa de se referir à Base Nacional Comum Curricular (2017). A elaboração da BNCC, iniciou a partir de 2015, e esteve em trâmite até 2017, apresentando ao todo, três versões, a versão final foi concluída no final de ano de 2017, ao longo da sua elaboração muitas discussões e polêmicas emergiram no campo educacional, no meio acadêmico e na escola, portanto, alguns apontamentos poderiam ter sido apurados nas pesquisas analisadas, apenas uma pesquisa relacionou a BNCC (2017), com o objeto de estudo de sua investigação.

## Algumas considerações

As pesquisas analisadas permitiram captar quatro diferentes realidades situadas no âmbito escolar, proporcionaram uma visibilidade sobre as práticas pedagógicas em Educação Física que estão sendo abordadas em algumas escolas brasileiras. Percebe-se, que os professores nos estudos em questão, estão preocupados em propiciar aos alunos, um ensino voltado as exigências da contemporaneidade, permitindo aulas mais interessantes e significativas, contribuindo para o processo de formação dos alunos, porém suas práticas ainda distanciam dos referenciais curriculares oficiais.

As novas propostas curriculares propõem ao processo de ensino-aprendizagem, novos horizontes para a educação básica brasileira, as práticas pedagógicas devem apresentar convergência com essas propostas. Percebe-se que ainda há lacunas na prática pedagógica do componente curricular Educação Física, apenas uma das quatro pesquisas analisadas mencionaram a BNCC (2017). A BNCC (2017), apresenta muitas fragilidades e incongruências, porém corresponde num referencial atualizado, e segundo orientações, oficiais espera-se que seja implementado na educação básica a partir de 2020, portanto discussões e adequações carecem de atenção pelos professores.

As práticas pedagógicas estão estreitamente ligadas aos currículos, preocupa-se o fato das pesquisas analisadas se referirem aos documentos oficiais de maneira breve, apenas uma pesquisa enfatiza e relaciona a proposta curricular com as práticas dos professores. Na história, observa-se que o currículo, adota posicionamentos políticos, técnicas elaboradas por meio de uma teoria específica para solucionar problemas práticos em educação, assim como atender as necessidades sociais das pessoas, aos professores cabe a autonomia de gerenciar os conteúdos e a maneira de desenvolvê-los, portanto o currículo delinea a atuação dos professores nas escolas (SACRISTÁN, 2000).

Acredita-se, que os resultados das pesquisas indicam que cabe aos cursos de formação inicial em Educação Física, as licenciaturas, destacar melhor os assuntos escolares, relacionarem os conteúdos com a realidade e os aspectos culturais do contexto escolar, estimular o diálogo com os referenciais curriculares existentes, discutir a importância dos conhecimentos didáticos e pedagógicos. A prática pedagógica revela os valores e intenções do currículo, onde as decisões do professor determinarão o processo de ensino e aprendizagem, pesquisar a prática possibilita captar importantes interações entre professores e alunos, os quais serão relevantes fontes para aprimoramento da educação (SACRISTÁN, 2000).

Conclui-se que novos aprofundamentos investigativos poderão eclodir das reflexões aqui realizadas, pesquisar a prática pedagógica no universo escolar, permite desvelar realidade e projetar melhor qualidade na educação. O delineamento bibliográfico realizado, demonstra que a Educação Física escolar apresenta um papel relevante na contemporaneidade, as propostas de práticas inovadoras indicam perspectivas positivas para o componente curricular, assim como contribui para a melhora do processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. *Corpoconsciência*. Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2017.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v.1. p.1-20.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. (versão oficial). Brasília: MEC, 2017.

FARIAS Uirá de Siqueira; NOGUEIRA Valdilene Aline; SOUZA Cláudio Aparecido de; MALDONADO Daniel Teixeira. Educação Física escolar no ensino fundamental: planejamento participativo na organização didático-pedagógica. *Revista Motrivivência*. v. 31, n. 58, p. 01-24, abril/julho, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Org.). *Práticas Pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar*: Indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em Processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução: Katia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução: Moacir Gadotti; Lílian Lopes Martin. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mundaça social*. Tradução: Vera Lúcia Mello Josceline. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 04-06.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996a.

GADOTTI, Moacir. A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. In: *Simpósio Paulo Freire: A práxis político-pedagógica do educador*, 1996, Vitória (ES), Universidade Federal do Espírito Santo, 1996b.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2 ed. 4 reimpr. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. 50 anos depois – como reverter o golpe na Educação Popular. *Revista UniFreire*, São Paulo, ano 02, 2 ed., dez., 2014.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.



GONZALEZ, Fernando Jaime.; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 01, n. 01, p. 118-140, ago., 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. *Horizontes*, v. 27, n. 02, p.79-89, jul./dez., 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 01, n. 01, p. 118-140, ago., 2009c.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface: comunicação, saúde e educação*, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, out./dez., 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011. 331f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011c.

NEIRA, Marcos Garcia. *Práticas corporais: Brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-04, maio/ago., 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia;

NUNES, Mário Luiz Ferrari (Org.). *Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016a, p. 67-105.

NEIRA, Marcos Garcia. "Artistando" o Currículo Cultural da Educação Física. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 20, n. 01, p. 80-93, jan./abr., 2016b.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, ago./dez., 2016c.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Cultural: Carta de Navegação. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul./dez., 2016d.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Org.). *Praticando Estudos Culturais na Educação Física*. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 03, p. 671-685, jul./set., 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emilia de (Org.). *Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática*. Vol. II. São Paulo: FEUSP, 2014.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ROMANOSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba P.R., v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOUZA, Aécio Gomes de; FREIRE, Elisabete dos Santos. *Planejamento Participativo e Educação Física: Envolvimento e*

opinião dos alunos do ensino médio. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 7, n. 3, p.29-36, jul. 2008.

SOUZA, Rafael Fiaux de. *O uso dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar: possibilidades pedagógicas entre tecnologia e a Educação Física*. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) Instituição de ensino: Colégio Dom Pedro II, Rio de Janeiro, 2018.

## 2. CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS, ENSINO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

### Introdução

História narrativa, ciência, disciplina...  
Professor leitor, historiador, decodificador...  
Ensino reprodução, produção, inovação...  
[...]  
História nova, novas formas  
Novos objetos, novos sujeitos  
Novas linguagens, novos papéis  
Serão novos os saberes?  
[...]  
Em Chartier, um espaço de investigação  
E o alerta para o texto e para a produção.  
Em Burke o real é historicamente produzido  
Chega-se a história total  
[...]  
O universo do historiador está em franca expansão  
O universo da história parece indeterminado  
E como fica o universo da Academia?  
E o universo do professor?  
E o aluno tem universo?  
Só uma coisa é certa: é preciso buscar  
[...]. (NIKITIUK, 2001, p. 09-10)

A história e a produção do conhecimento histórico são processos dinâmicos que se articulam e se reconfiguram de acordo com a temporalidade, os aspectos conjunturais, sociais, políticos e econômicos. O ensino de história também é influenciado por esses processos, visto que a difusão do conhecimento histórico não está descolada do modo como a história foi escrita.

A análise do conhecimento histórico produzido e das suas matrizes filosóficas e teóricas, reflete a intencionalidade de determinada conjuntura, ou seja, revela que a produção desse conhecimento foi influenciada pelo momento histórico vivenciado. Disso decorre uma variedade de modos de pensar e conceber a história, presentes nas diferentes concepções de história, as quais nortearam e norteiam o ensino de história em sua versão escolar e institucionalizada.

Na epígrafe que abre a introdução deste capítulo, vemos aspectos que caracterizam uma concepção de história como narrativa, factual, linear, cronológica e de inspiração positivista, que privilegia as ações e os feitos dos grandes personagens. Em oposição a esta, observamos a existência de outras cujo objetivo é buscar um novo modo de conceber a história, dialogando com diferentes áreas do saber, ampliando as possibilidades de pesquisar e de se relacionar com as fontes, objetos de estudo e com o universo do historiador, enfim com o conhecimento e com os métodos de busca desse conhecimento.

Nesse sentido, tendo como referência os variados modos de produzir e reproduzir o conhecimento histórico (pesquisa e ensino) temos como objetivo, neste capítulo, pontuar reflexões sobre as concepções historiográficas e sobre o ensino de história. Para tanto, iniciamos nossas exposições tecendo considerações sobre o ensino de história, situando-o para além da educação formal, apontando a sua condicionalidade, as interferências políticas, econômicas e conjunturais presentes na produção e difusão do conhecimento em história.

Posteriormente abordamos sobre as concepções de história, com ênfase na História como Narrativa ou Historicismo, como também ficou conhecida, e nas concepções desenvolvidas após o movimento historiográfico dos Annales: a História Nova, a Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa. Nesta sessão destacamos as características de cada concepção, situando o momento histórico em que cada uma se desenvolveu, suas

particularidades no trato com os objetos, fontes históricas e os principais representantes.

Por fim, concluímos que o ensino de história se coloca como um desafio no qual a pluralidade do saber produzido por vezes induz ao esvaziamento e simplificação do conhecimento histórico. Diante disso, cabe ao docente de história, contextualizar os conteúdos, buscando a compreensão das circunstâncias sociais, políticas e econômicas em que esse saber foi produzido, de modo que se construa nos alunos uma identidade histórica e a crítica e acerca dos processos que permearam a construção dos fatos e conteúdos históricos.

### **Considerações sobre o Ensino de História**

A educação é uma prática social que ocorre na mediação realizada entre os seres humanos nos diferentes espaços, ocasiões, contextos e conjunturas históricas. O que implica em afirmar que o acesso a conhecimentos e experiências não se estabelece somente de modo formal e institucionalizado, ou seja, na escola, universidades e outras instituições de ensino, mas que a educação também ocorre e pode ocorrer em espaços não formais, por meio da participação em movimentos sociais, associações sindicais, conselhos populares, entre outros. (GOHN, 2014).

De acordo com Marx (2013) a relação de intercâmbio, estabelecida pelo ser humano com a natureza, sob a forma de trabalho, foi fundamental para a aquisição de conhecimentos, experiências e habilidades que possibilitaram a transformação da natureza e o desenvolvimento humano, pois:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças

naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 255).

Com base na concepção marxiana de trabalho, podemos afirmar que a transformação da natureza realizada de forma intencional e voltada para a produção da vida material foi vital para a sobrevivência da espécie humana. Ao agir tendo em vista a superação dos desafios impostos pelo meio, houve não somente a transformação do espaço ocupado, mas também do próprio ser humano. (TONET, 2012).

Podemos afirmar então que a produção material da vida humana, ou seja, o ato do trabalho foi:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. Mesmo que o mundo sensível, como em São Bruno, seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado. A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça. (MAX; ENGELS, 2007, p. 33).

Ao realizarem trabalho os primeiros agrupamentos humanos desenvolveram e aprimoraram as técnicas de sobrevivência, construíram instrumentos e socializaram as experiências vivenciadas, passando para as futuras gerações os conhecimentos até então adquiridos. Nesse sentido, as ações circunscritas à atividade mediada entre o ser humano e a natureza e a difusão dos conhecimentos desenvolvidos a partir dessa ação, foram

fundamentais para o domínio e para a superação dos desafios naturais e para a continuidade da vida humana na terra.

Neste momento histórico o trabalho pode ser considerado como “o principal instrumento de educação”. (FREIRE, 1982, p.23). Nas comunidades primitivas, o compartilhamento de conhecimentos e experiências se realizava espontaneamente na prática diária, no processo de trabalho. De acordo com Ponce (1992, p. 19), nesse contexto, a “o ensino era para a vida e por meio da vida” e se desenvolvia da seguinte maneira:

Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. *A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente.* Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. [...]. (PONCE, 1992, p. 18, grifos do autor).

A educação era realizada no contato com a realidade, durante o trabalho, por meio da apreensão de um conjunto de conhecimentos que eram fundamentais para o desenvolvimento das funções da vida na coletividade. Nesse tipo de prática educativa, as crianças “tomavam parte nas funções sociais e [...] se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos”. (PONCE, 1992, p. 19).

No processo de socialização de conhecimentos, o homem não somente se educava ou contribuía para a realização da educação do outro, mas também produzia conhecimento histórico, pois:



O homem das comunidades primitivas também tinha uma concepção própria de mundo, ainda que nunca a tivesse formulado expressamente. Essa concepção do mundo, que nos parece pueril refletia, por um lado, o ínfimo domínio que o primitivo havia alcançado sobre a natureza e, pelo outro, a organização econômica da tribo, estritamente vinculada a esse domínio. Uma vez que na organização da comunidade primitiva não existiam graus nem hierarquias, o primitivo supôs que a natureza também estava organizada desse modo: por esse motivo, a sua religião foi uma religião sem deuses. Os primitivos acreditavam em forças difusas que impregnavam tudo o que existia, da mesma maneira que as influências sociais impregnavam todos os membros da tribo. (PONCE, 1992, p. 20).

Ao partilhar da mesma concepção de mundo, valores, ritos, costumes e práticas culturais entre todos os membros da tribo e, ao transmiti-la para as futuras gerações, o homem primitivo não estava apenas produzindo conhecimento histórico, mas também estava socializando este conhecimento. O que implica em afirmar que o “conhecimento histórico é produzido em várias instâncias” (CERRI, 2009, p. 150), temporalidades e contextos históricos e não somente no âmbito da educação formal.

Também é importante destacar que o conhecimento histórico na medida em que se articula à uma temporalidade, também se faz presente e disputa hegemonia nas diferentes conjunturas sociais, políticas e econômicas. Gramsci (2016) enfatiza que os modos de conceber o mundo e a realidade, em última instância, são influenciadas por concepções políticas e ideológicas vinculadas a determinados momentos históricos:

[...]. As ideias e as opiniões não “nascem” espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade. [...]. (GRAMSCI, 2016, p. 83)

Nesse sentido, para o filósofo sardo, a educação desenvolvida na sociedade de classes, assume um caráter pragmático e conciliado ao objetivo da manutenção da estrutura societária, ou seja, de “adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. [...]”. (GRAMSCI, 2016, p. 23).

Disto decorre que a educação não é neutra, ao contrário é um ato no qual se revelam objetivos para a manutenção ou para superação de determinada realidade. O ensino de história realizado no âmbito da educação formal, igualmente expressa esse caráter, visto que, em diferentes conjunturas foi influenciado por concepções de história que refletiam os modos de pensar das classes que detinham ou disputavam a hegemonia.

Em relação a versão escolar ou institucionalizada do ensino de história Cerri (2009) tece as seguintes considerações:

Considerando o ponto de vista de que o ensino e a aprendizagem de História, em sua versão escolar moderna, resultam de um aspecto político e de um aspecto cognitivo - científico, temos que a história do ensino de História é o movimento mais ou menos ordenado de versões de um passado comum e de concepções de história que se associam e se sucedem. Qual identidade e qual passado comum, mais qual concepção de ciência, definem qual é o pensamento histórico de que se trata em cada momento, e essa é a chave para elaborar e compreender a historicidade do ensino de história. O ensino de História, então, é a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações. (CERRI, 2009, p. 150).

O ensino de história vinculado à educação formal está sujeito às determinações sociais que são impostas e marcadas conjunturalmente. Nesse sentido, uma análise sobre o ensino e o

conhecimento histórico até então produzido, não se descola de uma reflexão sobre os aspectos conjunturais a que este conhecimento está vinculado, o que implica em destacarmos a sua “provisoriedade e condicionalidade” (CERRI, 2009, p. 149).

Cada momento histórico representa a síntese de uma relação de hegemonia na qual se expressam projetos de mundo que influenciam a produção e a difusão do conhecimento histórico. É nesse sentido que as concepções de história refletem tanto as ideologias, os modos de conceber a realidade e o conhecimento em determinadas conjunturas sociais, políticas e econômicas, como também as disputas por hegemonia e as tentativas de estabelecer espaços de lutas e legitimação do poder instituído.

Por isso é importante compreender como essas concepções influenciaram a historiografia e em que medida elas se fazem presente no ensino de história realizado no âmbito da educação formal. Para Bittencourt (2005, p. 140) desvelar as ideias que nortearam o ensino de história, é uma necessidade teórica e prática, pois com base nas concepções de história, o professor poderá repensar a sua prática, as estratégias de ensino, selecionar conteúdos, dialogar com o conhecimento produzido de modo a “assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente”.

Na sessão que dá sequência às reflexões propostas para este capítulo, abordamos sobre as concepções que nortearam o ensino e a pesquisa em história, as correntes filosóficas a que estiveram atreladas, suas principais características e os principais representantes de cada uma.

### **Concepções norteadoras da pesquisa e do Ensino de História**

Frigotto (2010) destaca duas perspectivas filosóficas contrastantes que influenciaram no modo de conceber o mundo, a realidade e a produção do conhecimento: uma positivista e outra materialista e histórica. De acordo com esse autor, a primeira perspectiva, “orienta os métodos de investigação de forma linear, aistórica, lógica e harmônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 81). Nela estão

inclusas as abordagens de matriz empiricistas, positivistas, idealistas, estruturalistas, as quais “cada uma a seu modo estabelece representações sobre a realidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 81).

Em oposição a este modo de conceber o mundo e a produção do conhecimento, a perspectiva materialista, parte do plano histórico e de uma realidade objetiva cuja existência se dá de modo independente do pensamento e das ideias (FRIGOTTO, 2010). Nessa perspectiva, a “dialética situa-se, no plano histórico, sob a forma da trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

É nesse sentido que o modo de compreender o mundo e a realidade, fundamentado em princípios que se particularizam nessas duas perspectivas, influenciou a produção de conhecimento histórico, inspirando novos modos de pesquisar, escrever e dialogar com a história. A concepção de matriz positivista no campo da historiografia assumiu as seguintes características:

[...]. Segundo essa forma de pensamento, cabe a história um levantamento científico dos fatos, sem procurar interpretá-los, deixando a sociologia sua interpretação. Para os historiadores positivistas, os fatos levantados se encadeiam como que mecânica e necessariamente, numa reação determinista de causas e conseqüências (ou seja, efeitos). A história por eles escrita é uma sucessão de acontecimentos isolados, relatando sobretudo os feitos políticos de grandes heróis, os problemas dinásticos, as batalhas, os tratados diplomáticos, etc. (BORGES, 1993, p. 34).

A história escrita sobre o viés do positivismo considera a primazia do objeto em relação ao sujeito. De acordo com essa perspectiva, cabe ao historiador a interpretação fidedigna dos fatos sociais, de maneira neutra, ordenada, objetiva e cronológica (BITTENCOURT, 2005). Nela, a história escrita é sempre do ponto

de vista dos vencedores, dos reis, governantes, heróis de guerras e os acontecimentos priorizados são os grandes feitos, as batalhas e as guerras (BITTENCOURT, 2005).

Esse modo de conceber a história esteve presente na concepção histórica denominada de História como Narrativa ou Historicismo, como também ficou conhecida no século XIX. Seu principal representante foi o historiador prussiano Leopold Van Ranke (1795-1886), o qual “exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico para a história” (BITTENCOURT, 2005, p. 140). Vale destacar que a questão da cientificidade dentro do positivismo era considerada um meio para o alcance da verdade absoluta.

A História como Narrativa, compreendia que o passado “poderia ser reconstruído e de alguma forma revivido tal como ocorreu” (BITTENCOURT, 2005, p. 141). Para que isso se materializasse na escrita da história, “os personagens são apresentados e as cenas em que se movimentam são descritas com detalhes que possibilitam desenvolver o imaginário da forma mais fidedigna possível” (BITTENCOURT, 2005, p. 141).

Fonseca (2003, p. 41) compreende que esta concepção caracteriza “uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos” de inspiração tradicional. Em relação a isso, Cerri (2009) destaca algumas das características do ensino de história orientado pela perspectiva tradicional:

- O privilegiamento da ordem cronológica dos conteúdos, da sua linearidade;
- Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de mundo europeu, inclusive a parte nacional desse ensino em cada país não europeu, uma vez que a própria idéia de nação tem origem na Europa e a partir daí se dissemina;

- Perspectiva memorista, no sentido de afetiva, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção;
- História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico. (CERRI, 2009, p. 152).

Com o objetivo de romper com este modo de compreender, pesquisar a história, produzir conhecimento histórico e difundir esse conhecimento, a Escola dos Annales, a partir do início do século XX, trouxe a proposta de ampliar o campo e os domínios do conhecimento histórico.

Conhecida também como um movimento, a Escola dos Annales, se constituiu na França, na década de 1930, a partir da revista acadêmica “Annales d’histoire économique et sociale”. Nas publicações desse periódico, os historiadores Marc Bloch e Lucien Févbre pretendiam superar a visão positivista cronológica e linear dos acontecimentos históricos, incorporando em seus estudos análises centradas em processos de longa duração e, juntamente com o estabelecimento de um diálogo interdisciplinar com as ciências sociais, objetivavam a renovação do conhecimento histórico então produzido.

A partir dos Annales, os métodos de pesquisa foram ampliados e as fontes orais, audiovisuais, obras de arte, enfim “tudo o que fosse registro da ação humana passou a ser considerado fonte da história” (FONSECA, 2003, p. 42). Desse modo, o diálogo com as fontes e com os documentos produzidos, partiam dos problemas colocados pelo tempo presente e em oposição a história de matriz positivista, os Annales rejeitavam uma “história política, centrada em ações individuais e no poder bélico como motor da história” (BITTENCOURT, 2005, p. 145).

Reis (2000) traça um comparativo entre o Historicismo e os Annales. O autor destaca que o Historicismo era orientado pela perspectiva histórica de matriz tradicional, a qual era “elitista, biográfica e qualitativa, visava ao particular, ao individual e ao singular, era legitimadora e partidária, comemorativa, uma

narrativa justificadora do presente” (REIS, 2000, p. 22). Já os *Annales*, priorizavam os debates sobre um mundo que resiste às grandes durações, ao mental, material e social (REIS, 2000) pois:

Os homens do campo econômico - social - mental permitem (deles) uma abordagem quantificada, analítica e problematizante. A história não será a narrativa de povos e indivíduos livres e produtores de eventos grandiosos, que fazem avançar o espírito universal em direção a liberdade. Ela será a pesquisa, a análise, a teoria e cálculo, limitados em sua validade, de fenômenos necessários, repetitivos e massivos, que limitam a ação livre individual. Há fundamentalmente uma recusa da história política, das relações exteriores dos Estados nacionais, suas guerras, seus líderes, seus imperialismos [...], as preocupações passam de ser de ordem política para ser de ordem econômico social, uma questão de massas e quantidades, de produção e escassez, de estabilidade e crise, de controle e pacificação das forças estruturadoras. [...]. (REIS, 2000, p. 22-23).

Com a ampliação dos campos de estudos da história, que decorreu a partir do movimento dos *Annales*, também foram ampliadas as temáticas, objetos e as discussões na área da história. Foi nesse sentido que na década de 1970, desenvolveu-se a chamada terceira geração dos *Annales*, a qual ficou conhecida como Nova História. Essa corrente foi influenciada por movimentos sociais e políticos ocorridos na década de 1960 e marcou uma nova era na produção do conhecimento historiográfico (BARROS, 2013).

Representada por historiadores como Jacques Le Goff, Marc Ferro, Philippe Ariés, entre outros, a Nova História também chamada de “História Total”, busca uma análise crítica dos fenômenos de longa duração, ou seja, de estrutura globalizante. Para tanto, seus pesquisadores, procuram ampliar o uso das fontes históricas e o diálogo com outras áreas do saber como a antropologia, sociologia, literatura, geografia, psicologia, entre outras, de modo a construir uma história que contemple o

imaginário, os aspectos simbólicos, as mentalidades, privilegiando “explicações plurais das interrelações dialéticas entre as diversas instâncias do real, o esclarecimento dos múltiplos códigos que regem a vida social”. (MATOS, 2010, p. 114).

A noção de mentalidades e do imaginário na Nova História se articula com a análise das grandes estruturas sociais. A metodologia de investigação contempla uma abordagem dialógica com diversas fontes, como obras de arte e obras literárias, monumentos, cartas, diários, jornais, etc. A partir desses registros compreende-se que “tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado”. (BURKE, 1992, p. 02).

De acordo com Mattos (2010, p. 122) a terceira geração dos Annales foi criticada por ampliar o leque de suas temáticas e, nesse sentido, houve “transferência das suas análises, das bases econômicas para a cultural”, ampliando as possibilidades da articulação com a Nova História Cultural, corrente que despontou na década de 1980 visando novas formas de pensar e dialogar com a história e com a cultura até então produzida.

Na Nova História Cultural, destacaram-se na França, o historiador francês Roger Chartier e na Itália Carlo Ginzburg. Estes estudiosos buscaram analisar, interpretar e dar sentido histórico à noção de cultura, rejeitando “o conceito de mentalidades, sem, no entanto, negar a relevância dos estudos sobre o mental”. (MATTOS, 2010, p. 123).

Mattos (2010) elenca algumas características das produções enquadradas na corrente da Nova História Cultural:

1. Rejeição do conceito das mentalidades, sem negar o valor dos estudos sobre o mental, ou mesmo recusar as aproximações com a antropologia e a longa duração.
2. Apreço pelas manifestações populares, das massas anônimas, como suas festas, resistências, crenças etc., sem rejeitar as expressões culturais das elites letradas.
3. Preocupação em analisar e reconstruir o papel das classes sociais, da estratificação, assim como dos conflitos sociais, de forma a



perceber os indivíduos a partir de suas posições. Essa característica a distanciou da História das mentalidades, que procurava descrever a vida cotidiana de forma uniformizante, sem considerar os indivíduos e suas posições ou grupos na “estratificação” social.

4. Por fim, sua característica que pode ser considerada uma permanência da História das Mentalidades, que é a pluralidade de caminhos para a investigação histórica. (MATTOS, 2010, p. 123).

O historiador cultural se utiliza da contribuição de outras áreas do saber, considera a leitura dialógica com uma diversidade de fontes e prioriza os estudos e pesquisas que confirmam voz as massas anônimas, suas práticas culturais, suas crenças, modos de viver e de se relacionar com o mundo e com outras pessoas. Há uma preocupação em tentar reconstruir o papel desempenhado pelos sujeitos dentro da posição que ocupam nas classes sociais, os conflitos que protagonizam e a maneira como eles são pensados, pois conforme o entendimento de Chartier “todas as práticas sejam econômicas ou culturais dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao seu mundo”. (HUNT, 1995, p. 25).

Nesta perspectiva as práticas culturais não são compreendidas apenas do ponto de vista das instâncias ou instituições oficiais. Podem também ser consideradas práticas culturais, “os modos como em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros”. (BARROS, 2011, p. 46-47).

Além da Nova História Cultural, a Nova Esquerda Inglesa, considerou a contribuição de outros atores sociais na produção historiográfica. Vinculados a teoria do Materialismo Histórico e Dialético e contribuindo para o estudo de uma história social, destacaram-se nessa corrente os nomes dos historiadores Raymond Willians, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Pery Anderson, Maurice Dobb e Eduard Thompson, entre outros.

Os historiadores da Nova Esquerda Inglesa questionavam alguns conceitos ligados ao marxismo ortodoxo, principalmente a divisão estabelecida em torno das categorias estrutura e superestrutura, a centralidade e determinação do economicismo, refutavam a história tradicional, escrita sob o ponto de vista da classe dominante e defendiam uma historiografia sob o ponto de vista das classes trabalhadoras. Para tanto operavam em torno das categorias marxistas, alienação, luta de classes e classes sociais, o que contribuiu para que esta corrente ficasse conhecida como “história vista de baixo”.

Os historiadores da Nova Esquerda Inglesa pautam seus estudos na dimensão social e na relação dialética que se estabelece entre os fatos econômicos, políticos e sociais na história, rompendo com a singularidade e com a linearidade dos acontecimentos defendidos no modelo historiográfico fundamentado no Historicismo ou na História como Narrativa como também ficou conhecida.

De acordo com a perspectiva da Nova Esquerda Inglesa, a condição de dialeticidade dos fatos históricos é um elemento que gera mudanças no curso da história, pois:

Para Marx e Engels, a história é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição, o que gera a transformação constante da história. A realidade não é estática, mas dialética, ou seja, está em transformação pelas suas contradições internas. No processo histórico, essas contradições são geradas pela luta entre diferentes classes sociais. Ao chamar a atenção para a sociedade como um todo, para sua organização em classes, para o condicionamento dos indivíduos a classe a que pertencem, esses autores exercem uma influência decisiva nas formas posteriores de se escrever a história. (BORGES, 1993, p. 37-38).

Desse modo, a realidade histórica é um processo dialético, a qual é explicada por meio da relação que se estabelece com outras realidades e temporalidades. As sociedades e as lutas que se

desenvolvem na contradição entre as duas classes sociais, fundamentais no modo de produção capitalista, burguesia e proletariado, ao passo que são consideradas como essenciais para as transformações no curso da história, também são objetos de análise dos historiadores vinculados à corrente da Nova Esquerda Inglesa.

Dentre os nomes que se destacam nessa corrente, Bittencourt (2005) destaca as contribuições do historiador Eduard Thompson na produção das pesquisas com ênfase em conteúdos sociais, principalmente no que se refere a articulação dialética entre esses conteúdos, a cultura e as práticas culturais.

No entendimento dos historiadores vinculados à Nova Esquerda Inglesa, a concepção de poder se articula com as ações do Estado e as lutas sociais desenvolvidas em torno de movimentos feministas, dos trabalhadores, ambientalistas ou em torno de questões de raça, gênero, religião, “situaram a história social no centro da problemática das pesquisas históricas”. (BITTENCOURT, 2005, p. 148).

Desse modo, vemos que os procedimentos de análise, conceitos, modos de pensar, compreender e pesquisar a história se particularizam nas diferentes concepções e tempos históricos. A interferência das diferentes visões sobre o ofício da história e o papel da história no trato com o conhecimento também ocorre na difusão do saber produzido em história no âmbito da educação formal, ou seja, no ensino de história, pois a “educação institucionalizada trabalha basicamente com o escrito, direciona a leitura e interfere no processo de apropriação do saber. (NIKITIUK, 2001, p. 19).

É nesse sentido que conhecer as concepções de história permite ampliar os olhares sobre o escrito, como foi escrito, em que contexto foi escrito e quais foram as intencionalidades do que foi produzido. Desse modo:

[...]. O estudo das formas e conteúdos pelos quais o conhecimento sobre o passado é mobilizado e manipulado publicamente para

produzir tais ou quais efeitos públicos e privado, coletivos e individuais, envolve por completo o estudo da história e seu aperfeiçoamento, pois desde suas origens europeias no século XIX, nossa disciplina científica e escolar participa intensamente desses jogos de saber-poder. Logo, os professores de história somos também protagonistas desse jogo, voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconsciente. Produzimos com nosso trabalho, parte de nossas identidades pessoais, políticas e profissionais, e participamos da constituição de identidades dos outros. (CERRI, 2011, p. 16).

O trabalho do docente em história é um desafio, pois cabe a ele não apenas lidar com a pluralidade do saber produzido, mas também contextualizá-lo de modo a tentar compreender sob que circunstâncias sociais, políticas e econômicas esse saber foi produzido, buscando uma reflexão crítica acerca dos processos de construção dos saberes históricos e uma leitura de mundo articulada com a sua transformação, pois conforme abordam Marx e Engels nas teses sobre Feuerbach, “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo”. (MARX; ENGELS, 2007, p.535).

### **Considerações finais**

A forma como olhamos, abordamos, pesquisamos e dialogamos com passado diz muito sobre nossos posicionamentos teóricos e, enquanto docentes, também diz sobre a prática que desenvolvemos em sala de aula. Contudo, para que se tenha definido de modo claro o posicionamento teórico em história é necessário conhecer as concepções de história que nortearam a produção e o ensino de história.

A grande variedade de concepções, linhas de trabalho, modos de pensar e se relacionar com os objetos de estudo e com o próprio conhecimento histórico se coloca como um desafio para o docente de história. Por isso é necessário, ter a consciência de que o saber produzido não é neutro, pois em seu âmago revelam-se

intencionalidades que refletem os pontos de vistas dos sujeitos ou das classes sociais que detém a hegemonia em determinadas conjunturas ou contextos históricos.

É nesse sentido que além de buscar a compreensão das concepções norteadoras do ensino de história, cabe ao docente de história contextualizar os conteúdos de modo a desvelar as circunstâncias sociais, políticas e econômicas em que esse saber foi produzido para que assim se construa nos alunos uma identidade histórica e uma reflexão crítica acerca dos processos que permearam a construção dos saberes históricos.

## Referências

BARROS, J de A. A nouvelle histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas. *Revista de História*, Salvador, n. 05, vol. 1-2, p. 308-340, 2013.

BARROS, J de A. A nova história cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, p. 38-63, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, V. P. *O que é história*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BURKE, P. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora, FGV, 2011.

CERRI, L. F. Ensino de história e concepções historiográficas. *Espaço Plural*, v. 10, n. 20, p.149-154, 2009.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história*. São Paulo: Papirus, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia de pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

- FREIRE, P. *Trabalho e Mercadoria*. São Paulo: Editora Loyola, 1982.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GOHN, M da G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, Campinas, II série, n.01, p. 35-50, 2014.
- HUNT, L. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MATTOS, J. S. Tendências dos debates: da escola dos Annales à História Nova. *Historiae*, Porto Alegre, 1 (1): p. 113-130, 2010.
- NIKITIUK, S, M. L. Ensino de história: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo, Cortez, 2001.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1992.
- REIS, J. C. *Escola dos Annales: inovação em história*. São Paulo: Paz e terra, 2000.
- TONET, I. *Sobre o socialismo*. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.



### 3. A LINGUAGEM DE LICENCIANDOS SOBRE O TRABALHO COM O TEMA CULTURA PRESENTE/AUSENTE NO CURRÍCULO

Lucimar Araujo Braga  
Ana Lucia Pereira

#### **Introdução**

Este artigo decorre da pesquisa de minha tese de doutoramento, concluída em 2019. Para este artigo faço um recorte, utilizando uma das questões presentes na entrevista, em que lhes foi perguntado: O currículo educacional que você tem contato via curso de Letras, foca o conhecimento e a cultura de seu povo? Como você descreveria esse processo? Tal questão, não foi utilizada na tese final, sendo que o objetivo para este artigo é apresentar e discutir a concepção linguística sobre o conhecimento do tema da cultura que licenciandos o percebem ou não, no currículo de um curso de Letras.

Compreende-se que perceber o conjunto das práticas culturais de um povo é importante para o licenciando, futuro professor. Entender como são trabalhados os costumes, as religiões, as crenças, enfim, a cultura de uma sociedade pode enriquecer a aprendizagem, além de conhecer a língua, o licenciando consegue se situar um pouco melhor na esfera global. Em tempos de globalização, a ampla visão do mundo abre possibilidades de inter-relações cada vez mais reais com outras culturas.

A visão cultural idealizada pode isolar um povo da diversidade de seu entorno. A Ideologia cultural é definida por Teixeira Coelho (2004) como a forma de compreensão da prática política, cultural e social. Nestes termos, questiona-se de que



maneira essa política atua e sistematiza a cultura na sociedade? Seria pela reunião das práticas culturais de um povo?

Um licenciando de um curso de Letras se percebe diante de possibilidades conhecer culturas distintas ao estudar as literaturas e as línguas de outros povos, por exemplo. Entretanto, os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis no mercado editorial restringem a cultura e ensinam o que melhor disfarce os interesses dominantes. Para completar a compreensão de ideologia cultural voltamos a citar Teixeira Coelho (2004, p.204),

Ainda segundo este entendimento, o conceito de ideologia e, por extensão, de ideologia cultural, designa um conjunto de práticas cognitivas e afetivas no plano individual e coletivo que, a serviço das exigências irracionais ou injustas da ordem social, tem a função de negar os interesses mais profundos desse indivíduo ou grupo de indivíduos, num processo cujo resultado é a alienação.

A alienação pela psicologia é a perda do sentimento da própria identidade e isso é o que acontece na América Latina com os colonizadores que seguem ditando regras na economia, na política ou mesmo na educação, através da oferta de material didático e pedagógico. Para conferir essa afirmação é só procurar material para trabalhar a língua ou literatura hispânicas em livrarias no país, dificilmente encontra-se algo produzido e distribuído no Brasil ou em outro país da América Latina, em geral, os materiais vêm do mercado europeu, como argumenta Puiggrós (1997, p.47), “A impossibilidade lógica de um fechamento discursivo, ao sobrepor-se, nas sociedades latino-americanas, aos antagonismos preexistentes, deixou abertas as veias da economia, da cultura, da organização social e do sistema educativo”.

A alienação está diluída nos textos, imagens, ou seja, sobre o discurso apresentado nos materiais didáticos e pedagógicos destinados a aprendizagem da língua e literatura estrangeira e

funciona como estratégia para disfarçar o monopólio. Sobre isso Grigoletto (2003, p.355) alerta que,

Essa é uma estratégia na qual se percebe o modo de funcionamento do discurso colonial, que opera por meio de naturalização e consequentemente fixação de diferenças entre o colonizador e o colonizado.

Quer dizer, não se considera a cultura do outro que quer estudar a língua estrangeira, e sim se reforça a variante, a cultura ou mesmo a identidade do colonizador. Entretanto, os países hispano-americanos e o Brasil não estão mais na condição de países colonizados e teoricamente, pode-se dizer que passam pelo processo de descolonização. Assim, o questionamento que se faz é se em estes países, não sendo mais colônias da Espanha e Portugal, respectivamente, têm a necessidade de tratar da temática da descolonização? Ao que tudo indica, sim, é preciso tratar desse tema de forma a produzir debates e reflexões sobre o que um povo entende sobre o que seja descolonizar.

A tecnologia oferece possibilidades ao ser humano de trocar experiências com pessoas de qualquer lugar do mundo. Conectados à rede internacional de comunicação - Internet - podemos falar com pessoas de diferentes países. Pensar a identidade individual, nesse contexto, significa situar o ser humano como parte integrante de uma aldeia global, na qual existe uma cultura (europeia) homogênea e dominadora, seja no imaginário coletivo de uma parte da população latino-americana que não consegue se desvencilhar da ideia de sermos eternos colonizados ou ainda por conta de uma subcolonização advinda da imposição de mais valia (poder) do grande irmão Estados Unidos da América. Por isso, linguisticamente tratando, quanto mais se estudar e debater sobre a temática da descolonização, ainda que este seja veiculado pelo currículo educacional, parece relevante para a sociedade como um todo e principalmente, em sala de aula de universidades, local este que forma a geração de

pessoas que poderão ser pesquisadores e defensores das causas da educação, para o futuro de um país.

## **Currículo e educação**

A palavra currículo parece um termo conhecido para quem atua na educação. Por isso mesmo é que às vezes nos esquecemos de tratar sobre o tema com um certo cuidado. Desde que ingressamos no magistério temos contato com o termo currículo seja via documentos oficiais do Estado ou por documentos necessários para o funcionamento de uma escola, por exemplo, o projeto político e pedagógico. Entretanto, quando nos detemos para falar com os nossos licenciandos ou colegas sobre currículo percebemos que na realidade o entendimento parece vago. Em geral, o que mais encontramos é uma explicação simplista como currículo sendo um documento que apresenta e distribui as disciplinas de um curso.

Nesse sentido, percebemos que há um entendimento que pode ser expandido e debatido na compreensão de distintas concepções sobre o que venha a ser currículo e principalmente o currículo escrito e utilizado na rotina das instituições educacionais, entendimento este fundamental para a organização de um sistema de ensino formal. E isso porque é preciso explorar e entender que as discussões curriculares envolvem os temas relacionados aos conhecimentos escolares, aos procedimentos pedagógicos, às relações e aos valores sociais e às identidades dos sujeitos.

Assim, os conflitos em torno da definição de currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando

publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização (GOODSON, 2013, p. 17).

E é nesse contexto que ao falarmos em currículo parece que estamos tratando de algo comum o suficiente para não quisermos debater sobre tal temática. E com esta atitude diz Goodson (2013, p. 18), “ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas”. A reprodução produzida na educação reforça crenças e costumes tradicionalmente impostas pelo colonizador. Assim, entender o conteúdo de um currículo escrito educacional é necessário para entendermos como é formado esse universo da educação formal.

Neste sentido, Goodson (2013) discorre sobre a integração do currículo na escola da Inglaterra. O autor cita as décadas de 1960 e 1970 como a época em que os ingleses começaram a se preocupar com um planejamento mais acessível e autônomo para as crianças daquele país. Ainda assim, lembra o autor, poucas foram as escolas que se comprometeram a sair dos modelos antigos que não valorizavam a autonomia do alunado. Vale lembrar que os currículos escritos ganham notoriedade com a industrialização e os movimentos imigratórios e que a curricularização escolar visava a qualificação para a fábrica (TADEU DA SILVA, 2004).

Então, nos preceitos da teoria sobre currículo, não poderíamos deixar de explorar as interpretações dadas ao termo: currículo escolar. Assim, concordamos com Tadeu da Silva (2004) e com sua apresentação e entendimento sobre as teorias do currículo. Para o autor há uma divisão compreendida entre as “teorias tradicionais”, as “teorias críticas” e as “teorias pós-críticas” do currículo. Mas, também vamos ao encontro da definição de Sacristán (2000) que diz que as acepções e compreensões sobre o que venha a ser currículo estão um tanto quanto inextricáveis nas vestes da linguagem. Isso porque diz o autor, as definições sobre currículo se encobrem de “conceitos técnicos como uma legitimação a *posteriori* das práticas vigentes e

[...] aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas.” (SACRISTÁN, 2000, p. 13), entretanto como é apresentada esta criticidade quando tratamos de currículo?

Se percebe pelo avanço tecnológico e científico do currículo, uma característica favorecedora aos interesses humanos e não para a uma “educação como grande negócio” (BALL, 2014). Uma diretriz adotada para este artigo está relacionada Adorno (1995, p. 45) e a teoria crítica, pois, assim como este crê-se que “onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior que normalmente se supõe”.

Por isso, entendemos a educação como uma ação em processo constante, pois, o currículo é um lugar político, a linguagem que falamos é um terreno político, enfim, o mundo é feito de política. Se há enfrentamentos na área educacional é porque esse é um local que o tempo todo se faz política. Assim como Rajagopalan (2003), não fazemos vista grossa quando assumimos um lugar ao tratar da linguagem, assumimos nesta pesquisa um lugar político em que defendemos que o currículo não pode privilegiar uma cultura em detrimento de outro. (TADEU DA SILVA, 2004).

Um currículo educacional que procura organizar e dar visibilidade ao conteúdo curricular veiculado sobre a educação como uma máquina homogeneizadora de formatação de sujeitos, de acordo com Tadeu da Silva (2004, p. 23), está profundamente marcada pelo desenvolvimento industrial. “Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta”. No início do século XX, as ocupações nas fábricas precisavam de pessoas que soubessem desempenhar determinadas funções, então, a questão do currículo estava baseada na organização, na técnica de como cumprir as tarefas.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), o cumprimento de tarefas é a educação atuando como mais um objeto da indústria

cultural ou da cultura de massa em que a classe, não burguesa moderna é preparada para transformar arte em mercadoria. O conceito de indústria cultural é relevante para pensarmos a atuação do currículo como formatador de mão de obra em série, desqualificando o seu humano transformando-o em um ser robotizado.

Com tudo isso, começa a haver questionamentos acerca da manutenção do sistema capitalista já que o currículo praticado no início do século XX simplesmente formatava a mão de obra para as fábricas e as crianças da classe dominada que iam para as escolas não compreendiam o conteúdo então apresentado pelo currículo tradicional, pois,

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças da classe dominante podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida estiveram imersas, o tempo todo nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (TADEU DA SILVA, 2004, p. 35).

Freire (2005, p. 7) diz que “A educação libertadora é compatível com uma pedagogia. A escola segue, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação”. Freire (2005) denuncia o formato de educação “bancária”<sup>3</sup> como sendo o professor quem deposita o conhecimento em seu licenciando. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). A educação é percebida como um bem

---

<sup>3</sup>Aspas do autor.

valorável que deve ser absorvida pelos educandos sem qualquer questionamento, por quem deposita ou por quem recebe o bem.

De acordo com Tadeu da Silva (2004) e Freire (2005), esse modelo de educação centra qualquer possibilidade de ensinar e aprender no professor. O licenciando apenas é o depositário, é aquele que recebe o conhecimento de forma passiva. O professor faz tudo para o licenciando que atua como mero espectador. Assim, a vida passa e o licenciando não dialoga, não questiona e não se interessa por outras culturas; não há a dialogicidade na educação bancária. Essa foi a principal crítica que Freire (2005) postulou em contraposição àquele modelo curricular de educação passiva. Freire (2005) propunha uma educação emancipadora e questionadora com a efetiva participação dos estudantes, inclusive.

Sabemos que Paulo Freire foi ignorado e suas ideias libertadoras em que propunha uma teoria voltada para o entendimento do papel da cultura em educação formal. Para Tadeu da Silva (2004), Freire trouxe uma proposta de entender e pesquisar os contextos culturais múltiplos a partir da antropologia, ou seja, com o intuito de compreender o mundo a partir da visão do homem.

A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em “cultura”, mas em “culturas”. O desenvolvimento dessa noção de cultura tem importantes implicações curriculares. Embora Freire não desenvolva esse tema, o currículo tradicional – humanista, clássico – que dominou a educação dos grupos dominantes por um longo tempo, está baseado precisamente numa definição de cultura como um conjunto de obras de “excelência” produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música, do teatro. Mesmo que implicitamente, essa crítica do conceito de cultura permite a Paulo Freire desenvolver uma perspectiva curricular que, antecipando-se à influência posterior dos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que

constitui cultura permite que se veja a chamada “cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo (TADEU DA SILVA, 2004, p. 61- 62).

Essa observação que Tadeu da Silva (2004) traz sobre Paulo Freire é fundamental para nos situarmos nos estudos sobre currículo. Assim como aquele compreendemos que até hoje as propostas de Paulo Freire são atuais e prontas para contribuir com um currículo mais legítimo em que os limites entre as culturas determinadas como eruditas e populares sejam mais claras.

Freire (2005) diz que antropologicamente o termo cultura é diversificado o suficiente para nos confundir. Para o autor, a cultura na educação concebe uma visão de mundo para o ser humano pensar em se transformar e não se adaptar. No entanto, essa constatação não é presente nos currículos que ao invés disso costuma apresentar e privilegiar apenas um formato de cultura como se a sociedade vivenciasse apenas uma única cultura.

Resta complementar que no Brasil, as resistências às ideias de Freire vieram nos anos de 1980 quando da chegada das propostas de Saviani ao propor uma educação desvinculada da política. Não é possível pensar uma educação desvinculada da política, pois, ser político, antes de qualquer abordagem ideológica e partidária é ser capaz de estabelecer relações, aplicar sentido e significado a essas relações. Então, a educação tem que ser, necessariamente, política, no que diz respeito às relações professor-licenciando, professor-currículo, currículo-licenciando, escola-família, escola-sociedade, sociedade-estado, etc.

Desta maneira, fazer currículo é fazer política, fazer currículo é lidar com poderes instituídos e com ideologias dominantes. “Nessa circunstância é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática na sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação).” (GOODSON, 2013, p. 20- 21).



A educação, no Brasil, a partir dos anos de 1990 começa a apontar algumas mudanças com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, processo influenciado pelas mudanças na sociedade – saída da ditadura e entrada em um processo de estado democrático – a sociedade como um todo se viu representada pela Constituição de 1988. Grosso modo, podemos dizer que a escola passou por reorientações, em que houve um fortalecimento da representatividade dos movimentos estudantis que saíram às ruas lutando por eleições, por democracia e pelo direito de poderem escolher seus representantes.

É fato também que com a democracia e a liberdade de expressão, os meios de comunicação se empoderaram, pois as notícias veiculam com rapidez. Assim, se há brecha para a classe dominada se manifestar há espaço também para as televisões, jornais e revistas levarem seus discursos colonizadores para dentro de nossas casas. “Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos (TADEU DA SILVA, 2004, p.85).” Diz o autor que nesse espaço contemporâneo de pensar e entender o currículo escrito como multicultural à perspectiva que iguala as culturas seria a de um currículo mais humano.

Em Freire (2000), há o entendimento que o ensinar e o aprender se desenvolvem juntos. Os contextos social, histórico, econômico e cultural precisam ser levados em consideração na educação. A educação libertadora de Freire (2000) propõe a autonomia para que os sujeitos consigam o conhecimento a partir de um lugar adquirido por si. Desta forma o conhecimento é busca, pesquisa, determinação e disposição do sujeito em reunir para o seu eu, a epistemologia aliada à práxis que possam lhe garantir a autonomia.

Evidentemente que o processo educacional não depende apenas do sujeito aprendiz, mas também do sujeito professor. Assim, Freire (2000) destaca a importância do respeito e da ética entre quem ensina e quem aprende. O desafio por parte do sujeito professor para o sujeito licenciando não pode se apagar, pois, é a

partir da dialogicidade é que se percebe a construção do conhecimento. No entanto, cabe ao licenciando criar sua independência e autonomia para sistematizar seu conhecimento, já que é a partir de sua pesquisa e de seu experimento que o sujeito licenciando conseguirá a independência, pois, “A percepção ingênua da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a sua percepção que é capaz de perceber-se.” (FREIRE, 2005, p. 85). Mas, para isso também é necessário o debate e a reflexão na sala de aula sobre massificação, sobre colonização, sobre descolonização e sobre possibilidades de se trabalhar com gêneros textuais diversos (MARCUSCHI, 2008) como forma de chegar a um ensino e uma aprendizagem mais questionador.

Então, para Tadeu da Silva (2004) a proposta de educação crítica em Freire, de certa forma influencia os estudos sobre o currículo ou da teoria tradicional de currículo quando propõe compreensões sobre cultura a partir da antropologia. Neste sentido, Freire abre caminhos para pensar a cultura como algo que é produzido pelos seres humanos e, assim sendo, não faz sentido pensar uma cultura e sim várias culturas. Por isso mesmo é que Tadeu da Silva (2004) diz que Freire antecipou os estudos sobre currículo pós-colonialista.

E ao tratar de currículo e educação descolonialista, por exemplo, uma possibilidade de proposta de trabalho é levar estes questionamentos sobre a educação, em materiais didáticos e pedagógicos utilizados para o ensino e a aprendizagem para a sala de aula. Para Maldonado-Torres (2008) o tema da descolonização não abrange somente os países da América Latina, pois, a colonização do século XXI está atrelada ao avanço do capitalismo, com o neoliberalismo e com o empobrecimento de países que são cada vez mais marginalizados em função dos interesses comerciais de grandes potências mundiais.

O trabalho com as disciplinas de língua e literatura estrangeiras podem ser utilizados como mecanismo em favor de um trabalho mais voltado para uma educação crítica. É uma

possibilidade se dá com o preparo de aulas alternativas com a utilização de gêneros textuais primários e secundários como material de apoio na sala de aula. Desta forma, uma maneira de trabalho pode ser, por exemplo, com o gênero textual diário, trabalhar-se com obras literárias não canônicas. Pois, ao se trabalhar a língua espanhola com o apoio do livro o diário de Che Guevara, por exemplo, é possível explorar em seu interior todo um contexto cultural diverso presente na obra.

Além disso, o contato com uma obra literária não canônica abre as possibilidades de leituras para o licenciando, possibilita ao professor propor distintas formas de trabalhar com a oralidade, com a escrita, com a compreensão auditiva e com a leitura ao mesmo tempo. É uma forma de sair do trabalho com o tradicionalismo colonial que são os livros didáticos que abrem oportunidades diversas para o ensino e a aprendizagem da língua, literatura e cultura diversa do povo colonizado pela Espanha, por exemplo.

## **Metodologia e dados**

Em Flick (2004), temos que as pesquisas precisam de outras formas para serem pensadas e articuladas. E isso porque, cada vez mais as pesquisas necessitam partir de teorias indutivas ao invés de conceitos dedutivos previamente. Assim, a pesquisa qualitativa é apropriada para tratar os fatos sociais, políticos, educacionais e psicológicos, por exemplo. Em outros termos: “As interpretações cotidianas e científicas são sempre baseadas em uma prévia e dos eventos sociais e naturais, mimese” (FLICK, 2004, p. 49). É como se precisássemos interpretar os fatos. A pesquisa qualitativa nos possibilita, quiçá, lermos de forma mais próxima os acontecimentos relativos à determinadas situações.

O autor exemplifica os pressupostos básicos para uma interpretação qualitativa como os dados sendo “[...] o ponto de partida central para a pesquisa” (FLICK, 2004, p. 69). Além disso, é preciso considerar o lugar de onde os sujeitos falam o que, nesta

tese, delimitamos de campo universitário, pois, os participantes são professores e licenciandos que falam desde o seu lugar ocupado neste campo.

Trabalhamos primeiramente minuciosamente com os dados com a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), buscando primeiramente analisar e interpretar o conteúdo dos questionários e entrevistas em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e posterior tratamento dos resultados.

Esta pesquisa é integralmente realizada em uma instituição pública, (curso de Letras de uma universidade do interior do Paraná) e os sujeitos desse universo os licenciandos deste curso. Esclarecemos que os licenciandos foram previamente avisados sobre o cunho acadêmico da pesquisa e somente participam se sentirem a vontade para isso, pois, lhes é resguardado o anonimato já que a pesquisa não objetiva identificar nenhum participante, pois, isso é um princípio ético da pesquisa em relação aos sujeitos/participantes. Para intensificar esse movimento de ética em pesquisa submetemos a nossa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, através da Plataforma Brasil, o qual segue no anexo 1.

A coleta dos dados para a pesquisa compreendeu questionário e entrevista, entretanto, para esse artigo utiliza-se apenas uma questão da entrevista que trata da cultura. Ao todo foram 13 licenciandos que participaram das entrevistas e responderam a 13 questões sobre o currículo e o curso como um todo, mais 6 questões censitárias.

## **Apresentação e discussão dos dados**

A questão transcrita a analisada neste artigo é a de número 10 na entrevista e está assim apresentada: O currículo educacional que você tem contato via curso de Letras, foca o conhecimento e a cultura de seu povo? Como você descreveria esse processo?

A partir das respostas dos participantes chegou-se a três categorias, conforme segue. Cat. 1 A cultura é focada por uma

disciplina ou outra de forma evasiva (seis respostas); Cat. 2 A cultura é focada em linguística (3 respostas) e Cat. 3 A cultura é focada em literatura e outras disciplinas (4 respostas).

Uma resposta que exemplifica a categoria com maior número de participantes é do L11 - *Quanto a isso eu acho que foca, principalmente nas disciplinas práticas e algumas teóricas também que abordam bastante, tipo a sociedade, estudamos o contexto, então eu acho que algumas focam isso.*

Como professores podemos e devemos expandir a polissemia educacional e dar sentido político e social à profissão do professor com uma atuação mais intensa na parte didática, pedagógica e administrativa na educação. A resposta de L11 resgata a possibilidade de a temática sobre a cultura ser levada para a sala de aula, com uma ou outra disciplina e nem sempre especificamente sob as vestes do significado de cultura e sim, conforme trazido pelo participante, o estudo se dá com a sociedade e o contexto, resposta que não esclarece a dúvida sobre ser ou não trabalhada a questão da cultura, pois ao final o participante diz: *então eu acho que algumas focam isso.*

Outra resposta que se apresenta como exemplo da categoria 2 é do participante: L2 - *Dentro das matérias especificamente, eu consigo perceber sim que em várias matérias que eu faço como, por exemplo, linguística “A Introdução aos Estudos da linguística” que eu faço com a professora Fulana eu vejo que a gente foca muita coisa da identidade do povo, da língua, que português não é a única língua que a gente fala. Na parte de Diacronia a gente está estudando bastante também a parte da variação. Então, ajuda a quebrar um pouco o preconceito linguístico que a gente traz da escola, a entender que o Brasil é muito variado que a gente tem muitas, muitas, muitas identidades que muita coisa é, varia de população para população que o Brasil não é a unidade e a gente trabalha identidade em quase todas as matérias então [...].*

A partir da resposta de L2 se percebe que em específico no caso das disciplinas citadas há uma preocupação por parte dos professores em trabalhar mais a diversidade e o preconceito linguístico. Assim, o que se vê são professores dando significado à

diversidade de culturas dos povos, por exemplo, já que este é um tema tão necessário de ser pesquisado na educação, pois, é por meio dele que mantemos as políticas dominantes, é por ele que estabelecemos identidades, enfim, entender a cultura com os estudos da diversidade de culturas, com um currículo que possibilite a manifestação e a participação mais efetiva das ações produzidas a partir do estudo de uma língua pode ser relevante para a promoção da diversidade cultural.

Estudar uma língua é como fazer uma viagem que tem duas direções: uma exterior, que diz respeito ao gesto aproximado até o “outro”, sua cultura e sua identidade e uma interior, que, frente ao efeito do encontro com esse “outro”, se compara, se observa, se reconhece como diferente (Kulikowski, 2005, p. 49).<sup>4</sup>

Para a autora a possibilidade de conhecer outras pessoas gera a perspectiva de nos conhecermos cada vez melhor. Para Hall (1997), através das culturas nacionais, se produzem sentidos mais amplos sobre nação, estes sentidos são aqueles pelos quais podemos nos identificar e construir identidades.

Ao pensar a cultura como forma de identidade de povos colonizados e dominado por vários séculos, é possível verificar a diversidade (diferenças culturais, étnicas, geográficas e outras) impregnada por todos os países. A cultura de massa disfarçada pelo processo global é quase inevitável, e isso se reflete nos materiais de apoio didático pedagógico que são utilizados nas salas de aulas.

Não se pode negar que conhecer outras línguas estrangeiras bem como outras culturas é hoje questão de sobrevivência, entretanto, isso não significa submeter-se à aculturação. Compreender e falar outra língua nos remete à possibilidade de conhecê-la e poder fazer desse conhecimento um mecanismo para uma integração ao mundo globalizado.

---

<sup>4</sup> Todas as traduções do espanhol ao português são de responsabilidade da pesquisadora.

A formação docente carrega consigo a responsabilidade de formar cidadãos sociais e históricos, capazes de assumir uma postura de sujeitos que tanto sejam capazes de atuar como agentes ou como objetos de sua prática, sem esquecer que o eu não existe sem o outro. Sobre isso, diz Freire (2000, p. 47):

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Nestes termos, a resposta de L2 demonstra que é possível estudar outras culturas que não as do colonizador e isto se percebe com o exemplo de professores citados, de disciplinas que trabalham as questões de diversidade e preconceito linguísticos na sala de aula.

E sobre a categoria 3, também se apresenta um exemplo de resposta. L13- *Eu acho que fala, mas não tanto quanto deveria falar sabe? Eu acho que a gente fala bastante sobre literatura, sobre essas coisas assim, mas que acho que a gente fica meio distante assim sabe! Parece que a gente está num lugar muito longe do que estas coisas estão sendo produzidas, não sei. Porque a gente parece que esquece que Letras também é arte sabe! Eu acho que essa parte da arte é muito importante, principalmente pra essa produção cultural assim e pra nossa formação também, cultural. Porque a universidade é o lugar onde a gente mais se forma culturalmente, eu acho assim, o nosso tempo de formação. Então, eu acho que a gente tem isso, mas a gente poderia ter isso de um jeito mais legal assim.*

Freire (2000, p. 33) diz que “Ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes”, desta forma, a resposta de L13 evidencia a universidade como um local distante da realidade que trabalha com técnicas metodológicas desconectadas da realidade. Cada

sujeito tem uma identidade formada por conhecimentos diversos que estão organizados em seu cognitivo e os conteúdos ao serem discutidos, em sala de aula, ou em outras instâncias sociais serão absorvidos por cada sujeito de forma individual. Evidentemente que há normas, regras, crenças, política, etc., que podem ser utilizadas como motes para construir, desconstruir, repensar as histórias socialmente construídas pelos sujeitos. Giroux (1997) afirma que para os sujeitos oriundos das classes altas, por mais que estudem com um currículo que reproduza uma única cultura, estes conseguem estabelecer certo contato com o conteúdo, ainda que este seja transmitido apenas para ser absorvido, mas para os subalternos, os excluídos, os pobres que Giroux (1997) denomina de estudantes de baixo padrão de poder econômico aquisitivo, “[...] o tempo na escola pode representar mais uma carga do que um bem” (GIROUX, 1997, p. 227).

Se para este licenciando a universidade não possibilitou o encontro com culturas diferentes, com conhecimentos outros, parece que a resposta desvela que para esta participante a universidade segue colonizando, ou seja, apresentando normas e regras sociais para serem seguidas e reproduzidas. A formação superior neste caso, não auxiliou no entendimento de que é possível pesquisar outras formas de culturas, além daquelas reproduzidas na sala de aula.

### **Considerações finais**

Os jogos de poder que são dissimulados no sistema de ensino de forma que desvendam qualquer possibilidade de neutralidade da instituição educacional, uma vez que na escola há a predominância de uma cultura, por exemplo. A cultura considerada legítima e transmitida no sistema de ensino é, na verdade, o arbitrário cultural dominante, ou seja, a cultura dos dominantes, sem superioridade objetiva em relação às demais.

Assim, para Maldonado-Torres (2008), a questão necessária para que a arbitragem cultural dominante seja percebida e



desmistificada é que cada vez mais se preste atenção nas questões de revolução cultural que, possa promover a descolonização da cultura, assim como de outras instituições inculcadas nas veias da América Latina, por exemplo.

A relação entendida desta reflexão é de que o sistema educacional no lugar de abastecer-se de um currículo encorpado com a diversidade cultural mantém a crença no mérito individual de cada sujeito que a frequenta possibilite o levante de outras experiências culturais.

O uso da neutralidade legitima e mistifica a crença de que deve haver uma única cultura veiculada no ensino e assim prevalece a cultura dominante e o sistema educacional recebe sujeitos que acreditam que essa é a única saída para seu sucesso.

A meritocracia é entendida como democrática nos currículos da educação básica e sabemos que não o é, tanto é assim que o ensino reforça exatamente a manutenção dos valores e/ou pilares da sociedade, que no caso estão ancorados na verdade da existência de que apenas um modelo de cultura pode prevalecer sobre as outras.

Mas, para Apple (2017) a destruição de culturas e línguas ocorre dentro de um território nacional e isso ocorre com a política da escola produtiva que visa o lucro, as exemplificações estão em todo o seu livro 'A educação pode mudar a sociedade?' em que o autor discorre sobre experiências vividas com testemunhos de como a escola é usada para standardizar culturas, crenças, costumes, línguas e etc. Para Apple (2017), o professor é um ser fragilizado e quase descartável que pode se reinventar e para isto o autor utiliza o próprio exemplo de um sujeito em constante aprendizado, pois, não podemos nos considerar prontos e por sermos humanos estamos sempre "[...] em processo de formação na resposta a questões acerca do complexo problema de levar as políticas a sério" (APLLE, 2017 p. 25).

Entretanto, Adorno (1995) não entende a situação do professor como dada de um ser em demérito como uma cultura permanente. Para o autor a emancipação de uma realidade de costumes e crenças pode ser alterada e para isso é preciso que o

sujeito acredite e lute por isso. “O individuo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si que está morto” (ADORNO, 1995, p. 68).

Para o autor, às vezes os sujeitos se vestem com trajes imaginários sobre a própria profissão e quando são professores se comportam como uns subalternos e reproduzem o sistema de poder se valendo da fraqueza dos outros sujeitos.

Desta maneira, não trabalham de forma positiva para desfazer crenças sacralizadas (RAJAGOPALAN, 2003) sobre a profissão do professor sem fazer uma reflexão sobre a própria atuação e o que entendemos sobre a cultura. O trabalho com o currículo educacional na educação básica clama por ações políticas que modifiquem uma cultura negativa, veiculada na sociedade de forma generalizada.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, Michael W. *Somos os novos oprimidos: gênero, cultura e o trabalho da escolarização em casa*. In.: APPLE, Michael W.; BURAS, L. Kristen. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. *A educação pode mudar a sociedade?* Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

APPLE, Michael W.; GANDIN, Luis Armando. *Mantendo transformações vivas: aprendendo com o sul*. In.: APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

- APPLE, Michael W.; BURAS, L. Kristen. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BALL, J. Stephen. *Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização a apresentação, Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 48ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. 1ª. ed. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, F. Ivor. *Currículo: teoria e história*. Tradução: Atilio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- GRIGOLETTO, M. *O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construções de identidades*. In. *Identidade e discurso*. Campinas: Unicamp, 2003.
- HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In.:TADEU DA SILVA, Tomaz; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.
- KULIKOWSKI, María Zulma M. *La lengua española en Brasil: un futuro promisor*. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 45-52.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. *La descolonización y el giro descolonial*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia Tabula Rasa, núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 61-72
- MARCUSCHI, Luis Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Voltar a educar: a educação latino-americana no final do século XX*. 1ª.ed. Trad. Artur Luiz Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- \_\_\_\_\_. Teoria Crítica e Educação. In. PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes/EDUFISCAR, 1994.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TADEU DA SILVA, Tomaz; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA COLEHO. *Dicionário Crítico de Política Cultural: cultura e imaginário*. São Paulo. Editora Iluminuras, 2004.



#### 4. VIGIAR E(OU) PUNIR? REFLEXÕES A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE MICHEL FOUCAULT

Fábio Antonio Gabriel  
Danilo Augusto Ferreira de Jesus  
Ana Lúcia Pereira

##### **Introdução<sup>5</sup>**

O esquema panóptico é um intensificador para qualquer aparelho de poder: assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos (FOUCAULT, 1997, p. 200).

Michel Foucault, em sua trajetória de escrita, apresenta nuances para os diversos entendimentos sobre variados temas. Por meio do método arqueológico, por exemplo, o autor procurou entender a sociedade em que estava inserido. Nesse sentido, suas investigações afirmam que a sociedade de seu tempo vivia um regime disciplinar. Nesse sistema, instituições aparentemente bem diferentes tinham em comum diversos aspectos. O ambiente escolar, os hospitais, as prisões, os manicômios, entre outros, não seriam tão diferentes, pois tinham em vista que esses ambientes seriam regidos pela fórmula “Vigiar e Punir”. Trata-se, pois, de uma situação em que as pessoas viveriam constantemente vigiadas em um sistema aproximado do “panóptico” que propiciaria uma constante vigilância e controle dócil sobre os corpos.

A modernidade, diferentemente de outros períodos da história, em que as pessoas eram punidas com violências físicas,

---

<sup>5</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001 e com apoio da Fundação Araucária.

agora já não se trata tanto mais de punir os corpos fisicamente, mas de uma constante vigilância e punições dóceis sobre os corpos. Assim sendo, partimos do pressuposto de que, de forma análoga, podemos entender que a sociedade contemporânea propicia também uma situação em que constantemente está sendo vigiada pelos mais diversos dispositivos tecnológicos. Isso nos remete à seguinte questão: a tecnologia está a nosso serviço ou somos nós que estamos a serviço dela? Somos vigiados pela tecnologia, ou ela é quem nos vigia? Na busca por uma resposta para essa questão, neste artigo procuramos contextualizar essa situação de forma a entender em que consiste a sociedade disciplinar de que Foucault nos fala e em que a sociedade tecnológica pode se relacionar com esse sistema de vigiar e punir que é proposto por Foucault.

### **Vigiar e (ou) Punir? Eis a questão!**

Acreditamos que, para entender as temáticas apresentadas pela obra *Vigiar e Punir*, faz-se necessário entendermos, inicialmente, em Foucault, a temática do biopoder. “A formação do biopoder, segundo Foucault, poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria política ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias de poder” (CASTRO, 2016, p. 57). Nesse sentido, Castro (2016) contribui para o nosso entendimento ao afirmar que:

O poder, a partir do século XVII, organizou-se em torno à vida, sob duas formas principais que não são antitéticas, mas que estão atravessadas por uma rede de relações. Por um lado, as disciplinas, uma anátomo-política do corpo humano. Elas têm como objeto o corpo individual, considerado como uma máquina. Por outro, lado, a partir de meados do século XVIII, uma *biopolítica da população, do corpo-espécie*. Seu objeto será o corpo vivente, suporte dos processos biológicos. [...]. O poder, organizado em termos de soberania, tornou-se inoperante para manejar o corpo econômico e político de uma sociedade em vias de explosão demográfica e, ao mesmo

tempo, de industrialização. Por isso, de maneira intuitiva e ao nível local, apareceram instituições como a escola, o hospital, o quartel, a fábrica. Em seguida, no século XVIII, foi necessária uma nova adaptação do poder para enfrentar os fenômenos globais de população e os processos biológicos e sociológicos das massas humanas (CASTRO, 2016, p. 57).

É nesse sentido que podemos entender a obra *Vigiar e Punir* como um entendimento de Foucault sobre a maneira como a sociedade de seu tempo se organizava em termos de biopolítica<sup>6</sup>. Foucault entende que, depois dos séculos XVI e XVII, “[...] foi desenvolvido um sistema de vigilância destinado à cadeia produtiva de grãos” (BARROS, 2016, p. 219). Tal sistema teria fracassado devido a diversos elementos, entre os quais podemos citar: o que era recebido pelos produtores tornava inviável a sua produção – Foucault entendia que isso levaria a uma falta de alimentos, o que poderia gerar um problema social. Um segundo acontecimento, observado por Foucault, seria a estratégia de combate à varíola. Alguns países europeus tentaram combater a doença vacinando a população entre os séculos XVII e início do século XVIII. A vacinação da população mostrou-se ser um recurso muito oportuno porque estatisticamente diminuiu os infectados pela referida doença.

Barros (2016) entende que Foucault pensava na figura da cidade como espaço biopolítico, “[...] recortado com vistas à constituição de uma sociedade normalizada” (BARROS, 2016, p.

---

<sup>6</sup> “Há que entender por ‘biopolítica’ a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça. Esta nova forma do poder se ocupará então: 1) Da proporção de nascimento, de óbitos, das taxas de reprodução, da fecundidade da população. Em uma palavra, da demografia. 2) Das enfermidades endêmicas: da natureza, da extensão, da duração, da intensidade das enfermidades reinantes na população, da higiene pública. 3) Da velhice, das enfermidades que deixam o indivíduo fora do mercado de trabalho.” (CASTRO, 2016, p. 60).



224); ou seja, existem relações de poder que determinam o agir humano no espaço urbano. Assim, Foucault elaborou uma concepção de poder que ele denominou de “microfísica do poder”. O poder, para Foucault, não se encontra, assim, concentrado nas mãos de alguém ou de algum lugar, mas, sim, “[...] encontra-se esparramado pelo meio social” (GALLO, 2004, p. 84). Nesse sentido, Gallo (2004, p. 87) destaca que Foucault “[...] inverte o centro das preocupações com o poder e sobre o poder, buscando-o não no topo, mas nas bases das relações sociais”. Nessa perspectiva, o poder em Foucault assume matizes diversas do entendimento tradicional de poder. O poder “[...] seria muito mais fruto da ação e das correlações de força que se materializam em meio à multiplicidade de indivíduos” (GALLO, 2004, p. 8)<sup>7</sup>.

Encontramos, desse modo, diversas formulações de biopolítica nos textos de Foucault. No entanto, produzimos o Quadro 1 seguindo uma cronologia conforme proposta por Neto (2008).

Quadro 1: Formulações de biopolítica para Foucault

Noção de biopolítica	Entendimento	Tese de Foucault interpretadas por Neto (2008)
1ª – Ponto de partida: a problematização da medicina	“O cruzamento entre política e medicina pode ser analisado a partir de duas perspectivas	“Foucault defende a tese de que a saúde pública não é um fenômeno oposto aos interesses da burguesia. O

<sup>7</sup> Complementa a explicação sobre poder em Foucault: “A afirmação básica de Foucault é que não podemos conceber o poder apenas e tão somente como repressão. Seja no aspecto estritamente psicanalítico, iniciado por Freud e continuado em várias linhas diferenciadas por seguidores e críticos seus – como Lacan, Melaine Klein, Reich ou Marcuse, por exemplo -, seja no aspecto jurídico-sociológico do termo, que ganha assim maior amplitude sem, no entanto, abarcar a verdadeira e complexa significação das relações de poder. Para o pensador francês, o poder não pode ser resumido à interdição, à proibição, à lei. O poder não se esgota na fórmula “você não deve...”, estando concentrado na pessoa que emite o imperativo “você não deve...” e ausente na pessoa que o ouve, devendo acatá-lo de imediato [...]” (GALLO, 2004, p. 85).

	complementares: seja como absorção das funções da medicina pelo Estado e como processo de formação da autoridade medical, mediante o qual o médico adquire, nas relações de poder que atravessam o tecido social, uma posição de destaque, uma autoridade política” (NETO, 2008, p. 50).	aburguesamento da medicina não é a individualização da medicina, a invenção do consultório privado. Pelo contrário, ele procura mostrar que a medicina social acompanhou, desde o século XVIII, a consolidação do capitalismo” (NETO, 2008, p. 49).
2ª – A biopolítica e a guerra	“Para o discurso filosófico-jurídico, para a concepção liberal do poder, política e guerra estão em relação de exterioridade. A sociedade política estabelece e garante a paz social. Com a política, termina a guerra de todos contra todos. A guerra é pensada apenas como um recurso político, uma decisão política, uma continuação da política por outros meios” (NETO, 2008, p. 51).	“O poder sobre a vida, para implementar a vida, leva à guerra por dois motivos. Por um lado, a guerra interna deve purificar a raça, eliminando as causas de sua degenerescência, os anormais e as raças inferiores. Por outro, a guerra externa deve expor os elementos da própria raça ao fogo depurador da guerra. Para o nazismo somente a guerra externa, levada às últimas consequências inclusive para o povo alemão, podia eliminar os mais fracos disseminados na própria raça” (NETO, 2008, p. 54).
3ª – A suposta exterioridade entre sexualidade e política	“Nessa terceira formulação, a biopolítica encontra na sexualidade dos indivíduos um suporte de regulação da população. O dispositivo de sexualidade e os mecanismos de sexualização, cujas técnicas remontam, em	“O dispositivo de sexualidade é o mecanismo de poder que encontra nas perversões o sustento do seu aprofundamento. A deflagração de um estado latente de sexualidade aberrante permite estabelecer os pontos aos quais o poder se agarra, para

	<p>parte, à direção de consciência da pastoral cristã, no século XVI, e são deslocadas progressivamente, tornando-se mais complexas, para as instituições pedagógicas, para a família burguesa e, finalmente, para toda a sociedade, constituem um dos principais instrumentos políticos de regulação das populações (NETO, 2008, p. 53).</p>	<p>controlar a sociedade e os comportamentos individuais. Foucault enumera quatro mecanismos de sexualização: a criança onanista, a mulher nervosa, o perverso sexual e a socialização do sexo. De início, esses mecanismos não incidiram, como meio de dominação, sobre a classe trabalhadora, mas foram aplicados pela burguesia sobre a própria burguesia. [...]. Para Foucault, a sexualidade não é uma essência que antecede à forma constrangida, interdita, que o poder lhe impinge. Mas 'sexualidade' é o nome correlato de uma forma de exercício de poder, que faz do sexo e do prazer um seus dos pontos de inscrição sobre os corpos individuais." (NETO, 2008, p. 55).</p>
<p>4ª – A biopolítica e a segurança da população</p>	<p>“O sentimento de desamparo e o medo tornam-se importantes para o funcionamento das democracias liberais no Ocidente. A relação entre Estado e população se dá mediante um pacto de segurança – ‘deixem-se governar, vocês estarão garantidos’. Garantidos contra toda incerteza e acidente. A biopolítica – o exercício do poder pelo Estado como cuidado com</p>	<p>“O dispositivo de segurança é resultado da incorporação paulatina, pelo Estado, desde o século XVII, de técnicas de obediência desenvolvidas num domínio alheio ao do Estado. O Estado incorpora as técnicas pertinentes ao poder pastoral, as quais regulavam os compromissos de abades e monges, em congregações religiosas, desde os primeiros séculos do cristianismo. Mesmo o</p>

	a vida da população, frente à virtualidades dos perigos que constantemente a ameaçam – é a modalidade contemporânea da função política” (NETO, 2008, p. 56).	termo ‘governar’, antes de seu uso político, já era pertinente ao poder pastoral, entendido como direção de consciência, como governos das almas” (NETO, 2008, p. 56).
5ª – Política e economia	“O bom funcionamento do mercado desqualifica a possibilidade de um soberano econômico. A economia é o domínio que deve permanecer sem rei. O <i>homo oeconomicus</i> do liberalismo clássico não pode ser governado, governado ele se desregula” (NETO, 2008, p. 58).	“Nesse contexto, Foucault apresenta o pensamento neoliberal como uma radicalização do liberalismo. O <i>homo oeconomicus</i> neoliberal não é o mero sujeito de interesses liberal, mas o ser humano empreendedor. Somente num ambiente de concorrência acirrada, a racionalidade do <i>homo oeconomicus</i> é estimulada ao máximo. O que resulta em benefício para toda a sociedade” (NETO, 2008, p. 58).

Fonte: Os autores com base em Neto (2008).

Podemos entender, assim, que a biopolítica perpassa a existência humana nas diversas formas de entendimento. Outrossim, é por meio da disciplina que os governantes modernos conseguem realizar um controle da população e é, sobretudo por intermédio da disciplina, nas escolas, que se “treina” a população desde a mais tenra idade para viver nessa sociedade disciplinar. No rigor do entendimento foucaultiano, a disciplina escolar pode ser até entendida como “adestramento”, no âmbito de uma busca de constante vigilância para que as futuras gerações não sejam rebeldes contra o sistema daquele que governa.

Ao analisarmos as cinco vertentes e proposições da biopolítica apresentadas no Quadro 1, partindo de Foucault,

podemos perceber como a biopolítica atravessa toda a vida pessoal da população, inclusive regulando a própria vivência da sexualidade de cada membro de uma dada sociedade. Podemos ainda perceber a preocupação constante do governante em regular as pessoas, em colocar disciplinas que possibilitem aos envolvidos estarem constantemente sendo vigiados e punidos caso fujam dos padrões estabelecidos pela sociedade em que estão inseridos. Na obra *Vigiar e Punir*, conforme já mencionamos, há diversas instituições que visam a cuidar da disciplina da população. Em se tratando de penas para aqueles que cometeram crimes, podemos pensar em diversas possibilidades, mas, para Foucault, é uma tecnologia de poder que está presente nesse processo de “punição”. Nas palavras do autor:

Que as punições em geral e a prisão se originem de uma tecnologia política do corpo talvez me tenham ensinado mais pelo presente do que pela história. Nos últimos anos houve revoltas em prisões em muitos lugares do mundo. Os objetivos que tinham, suas palavras de ordem, seu desenrolar tinham certamente qualquer coisa de paradoxal. [...]. O que estava em jogo não era o quadro rude demais ou ascético demais, rudimentar demais ou aperfeiçoado demais da prisão, era sua materialidade na medida em que é instrumento e vetor de poder; era toda essa tecnologia do poder sobre o corpo, que a tecnologia da “alma” – a dos educadores, dos psicólogos e dos psiquiatras – não consegue mascarar nem compensar, pela boa razão de que não passa de um de seus instrumentos (FOUCAULT, 1997, p. 60).

Nietzsche (2009), em *Para a Genealogia da Moral*, já havia realizado, por meio do método genealógico, toda uma investigação sobre a origem de bem e de mal, além de estudar profundamente a questão do ressentimento. Em *Sobre verdade e mentira num sentido extramoral*, o filósofo realizou uma investigação profunda sobre o conceito de verdade e finaliza dizendo que a verdade é uma metáfora (NIETZSCHE, 1978). Desse modo, o estudo arqueológico de Foucault coaduna para se

pensar o uso do método genealógico e arqueológico na investigação nas redes e nas tecnologias de poder vigentes na sociedade moderna<sup>8</sup>.

Podemos entender que a filosofia de Foucault, de modo análogo à filosofia de Nietzsche, é uma filosofia experimental. Nisso se diferem as filosofias sistemáticas em que os pensadores definiam certos conceitos ao longo de sua obra e as mantinham perpetuamente nesse registro. Foucault, no entanto, tem uma nova perspectiva e pensa a filosofia como experimento do pensamento (RIBEIRO, 2010, p. 2). Como entender a história arqueológica então de Foucault? Para Ribeiro:

O que é, enfim, a história arqueológica? Se a cientificidade não serve como norma para a arqueologia de Foucault, é porque as formações discursivas revelam as regras que instauram um domínio científico. A arqueologia é a história dessas práticas discursivas e da instauração de uma positividade qualquer. Tais práticas seguem regularidades e modificações constantes, formadoras do *status* de ciência. [...]. Devemos, então, admitir como pressuposto de nossa análise que a interrogação arqueológica aborda os discursos no nível do saber, isto é, em um patamar anterior à classificação dos discursos em tipos. Para isso, é necessário acatar uma neutralidade reveladora do espaço do saber que são as condições de existência do discurso, ou melhor, das regras de formação dos discursos que o fundamentam como operação racional (RIBEIRO, 2010, p. 2).

---

<sup>8</sup> Complementa esse entendimento os dizeres de Castro, 2016, p. 421: “Foucault, situando-se sob a égide Nietzsche, concebe a tarefa da filosofia como um trabalho de diagnóstico, e não como a busca de uma verdade intemporal. Mas esse trabalho de diagnóstico, também sob a égide de Nietzsche, pode ser concebido, como a tarefa de levar a cabo uma história da verdade. [...]. Foucault distingue entre duas histórias da verdade: por um lado, uma história interna da verdade, de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação; por outro, uma história externa da verdade. A primeira é a que se leva a cabo na história das ciências; a segunda, a que parte das regras de jogo que, em uma sociedade, fazem nascer determinadas formas de subjetividade, determinados domínios de objetos, determinados tipos de saber”.

Assim, o que Foucault (1997) realiza é um exercício de análise da história da sociedade por meio do seu método arqueológico. Dentro da temática biopolítica que já mencionamos, ganha grande espaço a relevância da disciplina como elemento que possibilita ao governante exercer um poder sobre os governados, muitas vezes de forma sutil e sem que o governado tome ciência do poder do regime disciplinar. Castro (2016, p.110) afirma que existem dois entendimentos de disciplina em Foucault: o primeiro está no registro do saber (controle na produção de novas verdades e discursos); e o outro registro estaria no poder como “[...] conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos” (CASTRO, 2016, p.110).

O autor ainda menciona que esses dois usos do conceito de disciplina estão justapostos e relacionados. Foucault (1997), com seu conceito de disciplina, permite-nos estabelecer um entendimento sobre a relação entre saber e poder. Nas palavras de Castro (2016, p.110): “A disciplina como técnica política não foi inventada no século XVIII, mas sim elaborada a partir do momento em que o exercício monárquico do poder se tornou demasiado custoso e pouco eficaz”. Nesse sentido, a disciplina não tem um fim em si mesma, mas é uma relação de poder, é uma relação de uma instância epistemológica do poder-saber. Segundo Foucault:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. [...]. O quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder um processo

de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma “ordem” (FOUCAULT, 1997, p. 146).

A disciplina não é mero adorno de algumas relações humanas, mas, sim, é uma tecnologia de poder. No caso, no âmbito da escola, é um adestramento para se ter corpos dóceis que, depois, na fábrica, quando forem para o mercado de trabalho, reproduzam o sistema de disciplina que tiveram contato no mundo escolar. Foucault (1997) enumera os elementos que fazem parte desse controle de atividade, a saber: o controle de atividade por meio da observância de horários, depois o controle do tempo daqueles que estão sendo observados e a vigilância exaustiva daqueles que estão sendo observados pelo sistema do panóptico. Foucault (1997) finaliza afirmando a relevância dos processos de disciplina no processo de sujeição do indivíduo diante do poder “invisível” daquele que detém o poder.

Vimos como os processos da repartição disciplinar tinham seu lugar entre as técnicas contemporâneas de classificação e de enquadramento, e como eles aí introduziam o problema específico dos indivíduos e da multiplicidade. Do mesmo modo, os controles disciplinares da atividade encontram lugar em todas as pesquisas, teóricas ou práticas, sobre a máquina natural dos corpos; mas elas começaram a descobrir nisso processos específicos; o comportamento e suas exigências orgânicas vão pouco a pouco substituir a simples física do movimento. O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo (FOUCAULT, 1997, p. 153).

Gallo (2004, p.79) apresenta uma reflexão de como poderíamos pensar a educação partindo das considerações epistemológicas de Foucault: “Disciplinarizar é tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e vontades” (GALLO, 2004, p. 79). Depois de discorrer sobre poder em



Foucault, o autor apresenta o que ele denomina de corolários sobre o poder (Quadro 2). Gallo (2004) também afirma que Foucault nos convida a pensar a educação muito além da disciplinarização e das tecnologias de poder.

Quadro 2: Corolário sobre o poder em Foucault

Corolários sobre o poder em Foucault	Significado do corolário
O poder se exerce.	“O que significa dizer que ele não é algo que se conquista, que se possui ou que se perca, mas algo que todos os indivíduos exercem e sofrem [...] “também o poder é a força de coesão entre os indivíduos, ao mesmo tempo exercida e sofrida por todos, dando à sociedade o aspecto que nos é conhecido” (GALLO, 2004, p. 90).
As relações de poder são imanentes.	“[...] o poder é interno a todo e qualquer tipo de relação social, emanado dela, sendo seu efeito imediato; aqui Foucault reage diretamente a Marx” (GALLO, 2004, p. 90).
O poder vem de baixo.	“O esquema do dominador-dominado é insuficiente para descrever a relação de poder. A complexidade desse tipo de relação abomina essa dualidade simplista, pois múltiplas são as correlações de força que sustentam os macropoderes que enxergamos de forma mais imediata; uma macro-relação de dominação é, na verdade, embasada por inúmeros micropoderes, o que leva a concluir que o poder não emana do dominador, mas está na base tanto do dominador quanto do dominado” (GALLO, 2004, p. 90).
Se há poder, há resistência.	“Essa é a condição <i>sine qua non</i> de sua existência; assim a resistência não vem de fora, não é exterior ao poder, mas faz parte do próprio jogo de sua existência. Em toda rede de poder, assim como há nós de poder, também há nós de resistência, distribuídos de forma irregular, variando sua densidade no tempo e no espaço. É essa distribuição que faz com que, em determinados momentos, presenciemos o levante de grupos de indivíduos contra certas estruturas de poder. A resistência dos contrapoderes obedece às mesmas regras dos poderes, sendo intencional” (GALLO, 2004, p. 90).

Fonte: Os autores com base em Gallo (2004).

Retornamos a Foucault (1997) para apresentar uma síntese realizada pelo próprio filósofo sobre os procedimentos disciplinares que se relacionam com as relações de poder:

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar com base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 1997, p. 180, grifo do autor).

No capítulo III de *Vigiar e Punir*, Foucault apresenta o ápice desse processo de disciplinarização, trata-se do Panoptismo<sup>9</sup>: “A inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda parte” (FOUCAULT, 1997, p. 190). Castro (2016) afirma que o objetivo desse livro de Foucault não é a prisão em si mesma, mas “[...] os mecanismos da disciplina, isto é, a tecnologia política ou anátomo-política dos corpos” (CASTRO, 2016, p. 314).

Castro (2016) entende que a formação da sociedade disciplinar na contemporaneidade abrange diversos fenômenos, a saber que panóptico quer dizer não apenas “[...] que tudo é visto o

---

<sup>9</sup> O panóptico de que fala Foucault é um modelo arquitetônico pensado por Jeremy Bentham, “[...] esse modelo arquitetônico pode ser resumido como se segue: uma construção periférica, em forma de anel, e uma torre no centro do anel. O edifício periférico está dividido em celas, cada uma delas possui duas janelas, uma para o exterior, por onde entra a luz e outra que dá para a torre central. Esta, por sua vez, possui janelas que permitem olhar através das janelas interiores das celas. Basta situar o vigilante na torre central para assegurar a vigilância dos que se encontram nas celas. O jogo de luminosidade assegura que esse vigilante possa ver sem ser visto” (CASTRO, 2016, p. 315).

tempo todo, mas que todo o poder se exerce nunca é mais que um efeito ótico” (CASTRO, 2016, p. 315). Foucault (1997) apresenta, também, a própria figura do leproso que foi excluído por meio de um sistema disciplinar devidamente organizado. “Tratar ‘os leprosos’ como ‘pestilentos’, projetar recortes finos da disciplina, [...], mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões” (FOUCAULT, 1997, p. 193). Nesse processo de exclusão, encontra-se em similaridade diversas instituições que são enumeradas por Foucault (1997, p. 193): “[...] o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada e os hospitais”.

Foucault (1997) apresenta, então, o efeito mais importante do panóptico: “[...] induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”; desse modo, mesmo que não esteja sendo observado, o prisioneiro e todo aquele que é excluído pela sociedade tem a consciência de que está sendo visto e observado constantemente. Para Foucault (1997, p. 195), o panóptico “[...] é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ter visto”. Foucault ainda escreve:

O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes de poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. [...]. É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. [...]. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado (FOUCAULT, 1997, p. 199).

Após percebermos a importância dada por Foucault (1997) nas relações entre poder e vigiar nas relações estabelecidas em escolas, presídios e afins, podemos perguntar-nos como esses conceitos poderiam ser atualizados na sociedade em que vivemos. Na seção seguinte, procuramos atualizar os conceitos de Foucault para a sociedade contemporânea abordando temáticas como a utilização das redes sociais, as *fake news* no período, entre outros elementos que acreditamos que permitem inferências a partir do pensamento de Foucault.

### **Efeito panóptico: disciplina como tecnologia de poder**

Os conceitos de poder, panóptico, saber, verdade, controle, disciplina e tecnologia, a partir de Foucault, permitem-nos construir um novo olhar para o lugar que a tecnologia ocupa na vida do sujeito e o quanto este acaba sendo panópticamente controlado. Embora uma grande parcela da sociedade pense que a tecnologia está a seu serviço, o sujeito, ao não se apropriar dos saberes que podem ser construídos a partir dela, acaba fazendo uso apenas como recurso técnico, mas sem construir de fato um saber, ou uma educação digital, que lhe dê condições de ocupar os seus espaços sociais. Nesse sentido, podemos destacar que somos nós que estamos a serviço dela.

Isso nos remete a um outro problema: embora o sujeito ache que está no controle, podemos inferir que este simplesmente está mergulhado em uma sociedade tecnológica, onde também está sendo vigiado o tempo todo e conduzido ao infindável mundo virtual. Assim, sem perceber, está amarrado à sociedade disciplinar apresentada por Foucault. Podemos citar como exemplo desse emaranhado o *Facebook*, que tem aparecido em alguns escândalos, sendo acusado de manipular as informações nas redes sociais, que vão desde interferir em resultados de eleições, vazar dados pessoais, vigiar o comportamento dos usuários, influenciando nos sentimentos das pessoas, etc.

As últimas eleições presidenciais no Brasil mostraram o retrato fiel do quanto a ideia de Foucault, de que “toda forma de saber produz poder”, e que essa dinâmica de saber-poder produz verdades. Entretanto, no caso citado, podemos dizer que esse efeito ocorreu de forma antagônica, já que, quando o saber não ocorre, o que se produz não é o poder ou a verdade, mas, sim, “inverdades” nunca tão reproduzidas como na sociedade tecnológica atual - a exemplo das *fake news* que ocorreram durante todo o pleito eleitoral.

O efeito panóptico evidenciado no contexto eleitoral brasileiro vai ao encontro da biopolítica destacada por Foucault, pois a grande maioria do povo que elegeu o atual presidente não percebeu e muitos ainda não percebem o tamanho do espaço que este cedeu aos seus governantes. Estes continuam permitindo e possibilitando que seus governantes exerçam um poder sobre eles, muitas vezes de forma sutil e sem que o governado tome ciência do poder do regime disciplinar em que está inserido.

Sem se libertar do efeito panóptico, o sujeito acaba não construindo saberes e encontrando suas verdades, ficando, dessa forma, aprisionado em si mesmo e/ou no seu mundo virtual, sem condições de encontrar as suas verdades que podem ser reveladas sobre Poder-Corpo, que Foucault define como mecanismos de sujeição do corpo como uma tecnologia, que podem ser desveladas a partir do saber sobre o corpo e sobre o controle sobre as suas forças, e que são criadas na relação do sujeito com as novas tecnologias.

Isso nos remete ainda ao primeiro entendimento de disciplina em Foucault, em que o registro do saber aparece como controle na produção de novas verdades e discursos. Pensando ainda no último contexto eleitoral brasileiro, podemos destacar que grande parte do povo brasileiro não tem produzido grandes saberes, já que o registro do saber, nesse tempo eleitoral, não apareceu como controle de novas verdades e discursos, mas foi registrado a partir de muitas inverdades e falsos discursos conforme destacado anteriormente.

Em se tratando do segundo entendimento para Foucault, em que o registro estaria no poder que busca a “singularização dos indivíduos”, podemos destacar que o contexto eleitoral brasileiro passou muito longe disso, pois as pessoas, ainda sob o efeito panóptico, permitiram-se ser uma grande massa de manobra, ou, como diria Foucault (1997), foi uma grande elaboração temporal do ato, como maneiras de marchar de uma tropa, que mal sabiam para onde estavam indo. Nesse sentido, podemos destacar que a singularização passou longe, o que se buscava era implantar um ódio e apenas convencer a todos que as inverdades eram verdades a qualquer custo.

Dessa forma, a disciplina não é mero adorno de algumas relações humanas, mas, sim, é uma tecnologia de poder, como destaca Foucault. Nesse sentido, nunca a educação foi tão atacada durante um contexto eleitoral como nesse último. Ao contrário de países de primeiro mundo, em que a educação faz parte das metas e do discurso político como um investimento; no Brasil, ela tem sido fortemente atacada, pois o maior interesse é que se mantenha o povo no efeito panóptico, conduzido pelas inverdades, para que se mantenha o povo longe do saber e, automaticamente, longe da verdade. Sob a égide de um falso discurso de que as universidades e as escolas doutrinam, o povo preferiu a escuridão à libertação e a construir um saber para a sua verdade. Nesse caso, o adestramento para se ter corpos dóceis foi além do sentido da produção, do mercado de trabalho, conforme destacado por Foucault. O que se quer reproduzir aqui é um sistema de disciplina que vai muito além disso, pois, em nome de que o “Brasil deve estar acima de tudo e de todos”, espera-se que os trabalhadores abram mão dos seus direitos, dos seus saberes, das suas verdades, da sua vida.

Uma outra reflexão que ainda pode ser apresentada aqui é em relação à questão do “corpo e os gestos postos em correlação”, ou a articulação corpo-objeto, em que Foucault (1997, p.150) destaca que “[...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece

cuidadosa engrenagem entre um e outro”. Isso também revela um lado sombrio desse contexto eleitoral: quando pensamos na correlação, qual é a conexão entre os eleitores e o último presidente eleito? Quão forte foi o efeito panóptico ou o quanto as pessoas se identificaram com o discurso de inverdades do candidato para se sujeitar, diante do poder “invisível” daquele que fez de tudo para deter o poder?

### **Considerações finais**

Neste artigo, tivemos como objetivo evidenciar como o sujeito na contemporaneidade pode ou se permite ser panopticamente controlado, seja pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, seja pela interiorização de normas e de valores contidos nos discursos do poder que veiculam nesse campo, como uma extensão da indústria cultural, ou como um modelo de novas forças dominadoras, mesmo que de forma implícita.

Podemos entender que a biopolítica perpassa a existência humana nas diversas formas de entendimento. Outrossim, é por meio da disciplina que os governantes modernos buscam e conseguem realizar um controle da população, e é, sobretudo por intermédio da disciplina nas escolas, que se “treina” a população desde a mais tenra idade para viver nessa sociedade disciplinar. No rigor do entendimento foucaultiano, a disciplina escolar pode ser até entendida como “adestramento” no âmbito de uma busca de constante vigilância para que as futuras gerações não sejam rebeldes contra o sistema daquele que governa. O que estamos vivendo no Brasil após o pleito eleitoral mostra exatamente isso, que, para os nossos governantes, a escola não deve ser um espaço para a produção de saberes e de verdades, mas deve ser um espaço para regular as pessoas, em colocar disciplinas que possibilitem aos envolvidos estarem constantemente sendo vigiados e punidos caso fujam dos padrões estabelecidos pela sociedade em que estão inseridos.

Todas as reflexões aqui apresentadas ainda nos remetem a uma pergunta: afinal, melhor vigiar e(ou) punir? Como educadores, acreditamos que é melhor educar, do que punir. Acreditamos que, ao se educar, se coloca o sujeito diante da sua própria responsabilidade, principalmente para com a sua vida. Quando se consegue isso, não é necessário nem vigiar e nem punir, pois o sujeito, ao buscar as suas verdades, se tornará responsável pelas suas escolhas. Esse é o verdadeiro sentido da educação! Uma educação para a libertação, como diria Paulo Freire (1997). Nesse sentido, temos um grande desafio pela frente nos próximos anos: fazer com que o povo brasileiro desperte desse sono profundo, para que percebam o Poder-Corpo que cada um possui, como uma tecnologia, e assumam o controle sobre as suas forças. Só uma educação científica poderá dar conta disso!

## Referências

- BARROS, João Roberto. A cidade biopolítica: dispositivos de segurança, população e homo oeconomicus. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, João Pessoa, v. 7, p. 216-233, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v7i1.27701>
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.
- NETO, Leon Farhi. Biopolítica como tecnologia de poder. *Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 47-



65, jan./jul. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2008v5n1p47>

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Tradução Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Coleção Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich. *Para a genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIBEIRO, Carlos Educarado. Foucault - arqueólogo: um experimentalista do saber. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 1-24, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i1.839>

## 5. REFLEXÕES, INFLEXÕES E INTERAÇÕES DAS TICs NA ESCOLA

Selson Garutti

### Considerações iniciais

Pesquisa de caráter qualitativo, que tem como referencial teórico os conceitos formulados por Pierre Lévy (1993; 1995; 1996; 1998; 1999; 2003;). Cujo objetivo consiste em: Discutir qual seja, no campo da educação filosófica, a aplicabilidade das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

A partir de 1980 começa a ser introduzida na sociedade uma gradual discussão sobre as TICs. Mais recente ainda, sua introdução no campo da educação, o que produziu uma revolução tanto no âmbito didático-pedagógico, quanto no âmbito dos debates educacionais. E, continuou, produzindo inúmeras investigações buscando refletir sobre as possíveis transformações daí decorrentes.

Esse novo paradigma didático-pedagógico tecnológico trouxe consigo um léxico rico de neologismos e, por meio dos quais, neoproposições midiáticas, as quais valorizaram as TICs no uso das ações didáticas pedagógicas escolares.

Dentre as tais neoproposições midiáticas uma se destaca. A de que a introdução das TICs no universo escolar produzirá mudanças significativas para a escola de educação formal e não formal, superando tanto de forma qualitativa quanto de forma quantitativa os processos didático-pedagógicos de cognição já consagrados.

Frente à tamanha neoproposição, faz-se necessário digredir sobre, na medida em que se tem, por outro lado uma profunda massificação sendo produzida na sociedade por meio da

tecnologia, em espaços tanto formais quanto não formais, tanto público quanto privado.

Face essa conjuntura, faz-se necessário interagir epistemologicamente com tais teorias propaladas, contribuindo de forma efetiva para o entendimento das vantagens e desvantagens inerentes à utilização das TICs.

Qual seja, então, tanto a coerência quanto a pertinência dos axiomas propostos pela educação tecnológica? Para tanto, um objetivo a ser investigado consiste na análise a respeito das noções epistemológicas da filosofia de Pierre Lévy, indagando por meio do seu baluarte teórico-epistemológico, qual seja no campo da educação filosófica sua aplicabilidade. Pensando a partir das proposições de Pierre Lévy em detrimento a outros autores, os quais ajudam a analisar a atual conjuntura.

Pierre Lévy se debruçou teoricamente sobre as mudanças oriundas da tecnologia da informação (TICs) na contemporaneidade. Versando principalmente sobre as novas formas de participação social-virtual em militância política virtual, rompendo com as formas tradicionais e já instauradas.

Pierre Lévy parte de uma posição otimista sobre as características primárias das TICs e das possibilidades daí geradas e, até, resinificadas pelo mercado, a luz de seus próprios interesses mercadológicos.

Ao que tange o campo da educação Pierre Lévy tem como pressuposto inicial a proposição de que as TICs carregam em si mesmas um valor positivo, vislumbrando pelas mesmas TICs a possibilidade de superação de inúmeros antigos problemas por meio de um autodidatismo de valor pedagógico até então incomensurável.

Independente de qual possa ser a conclusão da pesquisa, uma conclusão já se destaca. Trata-se do fato de que Pierre Lévy difundiu de forma expressiva o debate sobre o uso das TICs no chão na escola.

## Noções de conhecimento de Pierre Lévy

A tecnologia foi produzida e produziu uma cronologia, primeiro da fala, depois da escrita e, por fim, do virtual. Não se trata de um conceito evolucionista, ao contrário, trata-se de um conceito estruturado na coexistência de um pelo outro, de forma que o virtual se faz por meio da fala e da escrita, por consequência da fala, a escrita se faz em uma interação coletiva de diferentes tecnologias da inteligência.

A inteligência humana deixou de ser pensada unitariamente para constituir nessa nova ordem mundial em ação proativa de inteligência coletiva, a qual "[...] é uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efetiva das competências" (LÉVY, 2003, p. 38).

Tal proposição então explicita a noção de que a tecnologia com seus meios e aparelhos, tornam-se prolongamento humano. Assim o rádio prolonga a audição, a televisão prolonga a visão, o celular e o tablete prolongam o tato; nenhum desses substitui o livro, isso porque tanto um quanto o outro, muito mais que competirem entre si, expressa, cada um a seu modo, uma materialização do conhecimento. Movimentos que transpõem a humanização individualizada para uma coletividade virtualizada de inteligências fluidas.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) deixaram de ser recursos de auxílio aos processos humanos de forma geral. Todos esses instrumentos foram incorporados ao universo do cotidiano. Por viabilidade tecnológica a sociedade ficou totalmente conectada. As tecnologias produziram um novo paradigma de sociabilidade globalizada.

Cultura tal, desenvolvida pela tecnologia via informática, pela qual, Lévy (1998) indica o computador como uma nova ferramenta de experiência humana:

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais (LÉVY, 1998, p.17).

Produzindo novas sociabilidades de espaço e tempo, delineados pela conjuntura, a qual propicia interações múltiplas de novas experiências, onde o espaço físico não é mais hegemônico. Agora, tem-se uma simbiose entre pessoas e máquinas (computador), onde o processo de comunicação sofre uma profunda metamorfose na cultura do ciberespaço, conforma delineia Lévy (1999):

O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento do tecno-cosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si (LÉVY, 1999, p.44).

Assim pelo avanço da tecnologia houve uma mudança nesse paradigma. Qual seja? As ferramentas de informação e comunicação deixaram de ser extensão do corpo humano e se tornaram virtualização da ação humana:

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência, e não, em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e

atualidade são apenas duas maneiras de ser, diferentes (LÉVY, 1996, p. 15).

Houve aí uma mudança, as técnicas de comunicação passaram a atuar como virtualização da ação humana. Não como substituição do homem pela máquina nos trabalhos repetitivos, produziu-se aqui a constituição de coletivos de inteligências abrigando mutuamente todas as potencialidades humanas tanto de forma coletiva quanto de forma individual (LÉVY, 2003).

Toda mudança se processa em um espaço de território instituído e organizado. A saída desse suposto território pressupõe uma desterritorialização e outra reterritolização. Destarte, a desterritorialização do conhecimento propicia a reterritolização de forma mais aberta e acessível, onde se abandona, sem aniquilar o território anterior. Os primeiros se modificaram em milênios, em contrapartida, os novos territórios se modificam de forma mais rápida por serem mais móveis, flexíveis e descontínuos (DELEUZE; GUATTARI, 2001).

Como desdobramento desse processo, o saber coletivo globalizado, encontra-se em processo de desterritorialização do saber, haja vista, ser o conhecimento uma ação humana enquanto cibercultura, a qual se expande no Ciberespaço:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

O ciberespaço é um espaço virtual de interações móveis entre “[...] conhecimentos e conhecedores de grupos inteligentes

desterritorializados" (LÉVY, 2003, p. 39). Essa nova plêiade se constitui pela capacidade criativa da aprendizagem cooperativa, concatenando uma inteligência coletiva.

Nossa inteligência possui uma dimensão coletiva considerável porque somos seres de linguagem. Por outro lado, as ferramentas e os artefatos que nos cercam incorporam a memória longa da humanidade. Toda vez que os utilizamos, recorremos, portanto à inteligência coletiva. As casas, os carros, as televisões e os computadores resumem linhas seculares de pesquisa, de invenções e de descobertas. Cristalizam igualmente os tesouros de organização e de cooperação empregados para produzi-los efetivamente (LÉVY, 2003, p. 98).

Tal inteligência coletiva forma uma rede onde todos trocam com todos, pois cada uma delas - e - todas elas, são desafiadas a construção de novos saberes e possibilidades, fazendo com que a inteligência coletiva não se esvaia, assim pode-se afirmar: "[...] Não sei, mas o outro sabe. Todos os outros. Cada um sabe. Cada um traz ao saber sua parcela incomparável" (LÉVY; AUTHIER, 1995, p. 102). Com isso, a virtualidade é constantemente iluminada pela inteligência coletiva. Relacionando-se todos com todos para se obter uma progressiva virtualidade.

Inteligência coletiva, a qual evolui gradativamente não se prestando a pequenos embaraços, sendo agora desterritorializada passa a produzir um ciberespaço de virtualização, não mais confinado a um único tempo e/ou espaço. Produz agora não mais apenas em um espaço físico, mas, para além disso, em um espaço virtualizado.

A midiatização do espaço virtualizado passou a produzir novas inteligibilidades implementando uma inteligência coletiva. O que então passou a unir as pessoas não é mais o espaço físico, o distanciamento e a aproximação agora passam por noções de desterritorialidade, afetividade, estética, história, bem como, todas as outras relações virtualizados aí produzidas (LÉVY, 2003).

Com a culminância do ciberespaço, o mundo físico perdeu o seu status de lugar com a virtualização, a relatividade ampliou-se para além da materialidade. Revolução a qual só aumentou com desenvolvimento das tecnologias da inteligência (LÉVY, 1993), por imputar agilidades coletivas tecnológicas cada vez maiores, dinamizando conexões até então inimagináveis, ligadas conjuntamente por movimentos, tanto díspares, quanto concomitantes. “Ele se redobra, desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma” (LÉVY, 1993, p. 41).

É nessa confluência que a tecnologia exprime variações amórficas de inteligência coletiva, por meio tanto da fala, quanto da escrita virtualizadas, tecnologias que confluem como polos do espírito, primeiramente como “oralidade primeira”, depois, “escrita” e, por fim, “informático-mediático” (LÉVY, 1993, p.127).

Tornando o ciberespaço, um espaço por Excelência, tanto da aprendizagem quanto da humanização. Movimento efetivado de forma virtual, sendo uma potência a ser desenvolvida; assim, como potencialmente a semente pode se transformar em árvore. Reproduzindo o exemplo clássico de Lévy (1996), a semente é uma árvore em potência. Ela é virtualmente uma árvore. Enquanto a árvore é a semente em ato, depois de efetivada sua potencialidade.

Faz-se necessário que haja vários elementos para que o virtual se torne atual. Mesmo a semente carregando a árvore em si mesmo como potência, não é suficiente para sua plena realização árvore, faz-se necessário algo além. Cada "entidade carrega e produz suas virtualidades" (LÉVY, 1996, p. 16).

Tal humanização se fez na confluência da virtualização, por meio do desenvolvimento da linguagem, da multiplicação das técnicas e da complexidade das instituições. Movimentos que produzem velocidades diferentes, finalizando na virtualização. Com isso, houve um crescente do ponto de vista da construção da telepresença, multiplicando os meios de comunicação,



coadunando tanto com a mobilidade física quanto com a telepresença.

Telepresença para Lévy (1996) são todos os meios de comunicação existentes constituídos graças ao avanço da tecnologia, um bom exemplo disso é o telefone. Mais do que um simples transmissor de voz e/ou imagens, trata-se de uma tecnologia que revolucionou e continua revolucionando ainda a comunicação, propiciando o aumento do transporte de dados, disponibilizando um maior volume de informações e, assim, gerando mais e mais conhecimentos (LÉVY, 1996).

Esse aumento exponencial só foi possível em grande parte, graças à internet, a qual constituiu um movimento transformador. Essa tal internet, também chamada de ciberespaço produz uma constância que na atualidade tornou-se impossível abarcar o seu todo constituído. Assim, Lévy (1999), afirma que se pode interagir com e no ciberespaço mediante pequenas totalidades de forma inteligentes nos diversos cruzamentos da Inteligência coletiva. Todas essas pequenas totalidades ultrapassam a esfera física e vão povoar o ciberespaço. Não se trata de substituí-lo, mas de uma interação de todos entre todos.

O avanço telefônico não substituiu os encontros físicos presenciais. Assim, também, como “[...] a fotografia não substituiu a pintura” (LÉVY, 1999, p.217). Como “[...] o cinema não substituiu o teatro” (LÉVY, 1999, p.146). Também seu inverso é verdadeiro, a televisão atingiu o cinema. Quase todos os sujeitos têm em suas casas, tanto televisão quanto DVDs e, mesmo assim, continuam indo ao cinema. Por fim, um não aniquila o outro e todos prestigiam a tradição cultural na mesma proporção em que todas essas tecnologias vão se inovando.

Nas sociedades tribais, de tradição oral, os conhecimentos estavam nas pessoas. Com a invenção da escrita, toda essa produção de conhecimento passou a ser materializado em livros e com isso, atualmente o conhecimento não está somente nas pessoas, nos livros ou nas bibliotecas. Está em todos esses espaços de forma concomitante, transformando em conhecimento

produzido, expresso pela inteligência coletiva no ciberespaço, sendo rearticulado todas as vezes que se produz qualquer ação de conhecimento de forma virtualizada.

O conhecimento se transformou em uma construção coletiva, por se tratar de uma rede em construção, onde ninguém é tão pobre que não tenha nada a ofertar / contribuir e ninguém é tão rico que não tenha nada a receber / aprender. O saber agora é produzido por uma inteligência coletiva. Não se trata de construir uma ação de conectividade racional de inteligências individuais, trata-se sim, de construir uma virtualização do conhecimento. Não é mais pensar as partes que compõem um todo, mas sim, um todo que se constrói mediante uma sociabilidade globalizada, onde cada inteligência e todas as inteligências compõem a totalidade da rede de conhecimentos coletivos. Cada inteligência forma uma parte da rede como um todo.

### **Novos jeitos de aprender**

De todas as áreas na contemporaneidade, a Educação parece ser a mais afetada pela tecnologia, isso porque é exatamente a educação que acaba por disseminar o "novo" jeito de aprender. O *status quo* estabelecido pela ação tecnológica faz pensar que toda experiência humana se transformou de forma tão radical que não seria mais possível conhecer / aprender de outra forma, senão, pela via da tecnologia.

Tanto a educação formal quanto a não formal cumprem a noção de ensino e aprendizagem. No entanto, a Escola é o espaço por excelência e se vê frente a uma posição inevitável de aprendizagem por meio da tecnologia. Dito de outra forma, o uso dos computadores na escola tornou-se condição *sine qua non* para o discurso de preparação do aluno para o mundo/mercado. Constitui-se, assim, a tese de que qualquer avanço na educação estaria condicionado à utilização da tecnologia como recurso pedagógico eficaz.

No início da introdução dos recursos tecnológicos de comunicação na área educacional, houve uma tendência a imaginar que os instrumentos iriam solucionar os problemas educacionais, podendo chegar, inclusive, a substituir os próprios professores. Com o passar do tempo, não foi isso que se percebeu, mas a possibilidade de utilizar esses instrumentos para sistematizar os processos e a organização educacional e uma reestruturação do papel do professor (TAJRA, 2000, p. 29).

As TICs passaram a receber status de meio condicionante para resolver todo e qualquer problema da e na educação. As diversas possibilidades advindas do mundo digital são atualmente propaladas por diversos entusiastas, como solução efetiva<sup>10</sup>, eficaz<sup>11</sup> e eficiente<sup>12</sup> de resolução de todos os problemas.

Dentre os diversos entusiastas do tema, tem-se, Pierre Lévy, que professa a crença de que a inovação produzida pela tecnologia produzirá um processo de aprendizagem de forma tal, que dará conta da apatia generalizada escolar. Isso se fia na noção, segundo a qual, o processo de ensino e aprendizagem se dará muito mais pelas TICs do que pela forma tradicional da Escola atual.

Assim, segundo Pierre Lévy (2003), as TICs são a expressão de um novo jeito de aprender, uma nova concepção de produção

---

10 A efetividade de um projeto é medida pela quantidade de mudanças significativas e duradouras na qualidade de vida ou desenvolvimento do público-sujeito da ação que o programa/projeto foi capaz de produzir. [...] Para medir o grau de efetividade torna-se necessária a adoção de uma perspectiva comparativa entre o “antes” e o “depois” (CARVALHO, 2001, p. 73).

11 A eficácia de um projeto está relacionada ao alcance de seus objetivos. Deve ser medida na relação estabelecida entre meios e fins, isto é, o quanto o projeto – em sua execução – foi capaz de alcançar os objetivos e as metas propostas e o quanto ele foi capaz de cumprir os resultados previstos (CARVALHO, 2001, p. 72).

12 A eficiência de um projeto verifica e analisa a relação entre a aplicação de recursos (financeiros, materiais, humanos) e os benefícios derivados de seus resultados. Ou seja, a obtenção de “custo” mínimo para o maior número e qualidade de benefícios. A gestão de um projeto será tão mais eficiente quanto menor for o seu custo e maior o benefício introduzido pelo projeto (CARVALHO, 2001, p. 71).

de conhecimento, muito mais efetivo por entender de forma mais eficaz, as reais necessidades mercadológicas da conjuntura atual. Dessa forma, a tecnologia é o meio de produção coletivo do conhecimento, um espaço antropológico no qual as inteligências coletivas produzem o saber democrático, acessível a todos os sujeitos, constituindo um espaço de produção de diferentes saberes. Um espaço da coexistência das tecnologias que imprimem mutações no conhecimento, ampliando cada vez mais, as formas típicas de vida no ciberespaço.

Tal espaço antropológico constitui-se como espaço do saber no qual se desenvolve a inteligência coletiva e a partir do qual, emerge a desterritorialização do conhecimento, bem como, a descentralização do saber. Pierre Lévy estabelece quatro espaços antropológicos na história da humanidade: Terra, Território, Mercadorias, Saber e os define como:

[...] um sistema de proximidade (espaço) próprio do mundo humano (antropológico), e, portanto dependente de técnicas, de significações, da linguagem, da cultura, das convenções, das representações e das emoções humanas (LÉVY, 2003, p. 22).

Os espaços antropológicos são formados por uma diversidade de espaços e são produzidos pela ação imaginária e prática dos sujeitos. Não são consequência de algum corte analítico e/ou temporal, são “[...] mundos vivos continuamente engendrados pelos processos de interação que neles se desenrolam” (LÉVY, 2003, p. 127).

Esse espaço antropológico de saber acaba por expressar as dimensões antropológicas do ser, produzindo formas interacionistas tanto na criação quanto na coletivização, em um espaço de liberdade para a construção da autonomia. Com isso, torna-se espaço virtual da cibercultura, um espaço de liberdade de expressão, no qual se produz um saber, o qual por Excelência é coletivo e virtual, resultado direto das intersecções dos sujeitos participantes, livres de quaisquer interferências. Isso propicia aos

sujeitos uma gama incontável de informações as quais se tornam substrato criativo de sua autonomia. Autonomia seria, portanto, a manifestação diferencial destas tais características produzidas neste meio, como sendo, a condição ideal para o desenvolvimento do conhecimento. Se assim o for, então a escola estaria em uma posição contrária as TICs.

Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos (LÉVY, 1993, p. 89).

Depara-se com uma contradição expressa por essas duas proposições. Se de um lado a escola se impõe como apropriada dos conhecimentos produzidos, de outro, acaba apenas reproduzindo padrões e coibindo os alunos de exercerem sua autonomia criativa. Como consequência, as escolas se tornaram instituições excludentes por não valorizarem os saberes criativos dos sujeitos. Nessa conjuntura as TICs propiciam acesso livre a uma abundante gama de informações, as quais desestruturam e enfraquecem a escola por propiciar aos alunos uma autonomia, autodisciplina e autodidatismo, atributos fundamentais para o processo de autoaprendizagem (aprender a aprender).

Faz-se necessário aqui ponderar que o autodidatismo não se trata de estar sozinho no espaço virtual, apesar da aparente frieza do ciberespaço.

Mesmo quando não é acompanhada de encontros, a interação no ciberespaço continua sendo uma forma de comunicação. Mas, ouvimos algumas vezes dizer que algumas pessoas permanecem horas 'diante de suas telas, isolando-se assim dos outros. Os

excessos certamente não devem ser encorajados. Mas dizemos que alguém que lê permanece horas diante do papel? Não. Porque a pessoa que lê não está se relacionando com uma folha de celulose, ela está em contato com um discurso, uma voz, um universo de significados que ela contribui para construir, para habitar com sua leitura (LÉVY, 1999, p. 162).

Cebrián (1999, p. 120) chama a atenção para o fato de que a “escola sem muros” está cada vez mais propiciando o fenômeno do autodidatismo, pois [...] “derrubam as fronteiras geográficas do saber, unificando as experiências das pessoas e universalizando os seus mitos”. Pierre Lévy (2003), por sua vez, afirma que as pessoas só se desenvolverão por meio do que classificou por “inteligência coletiva”, ou seja, pela troca coletiva de saberes, haja vista ser impossível qualquer sujeito sobreviver sozinho ao atual “dilúvio de informações”. Portanto, faz-se necessário um aprendizado personalizado e um aprendizado em rede. Logo, a questão da interação é fator fundamental, tanto *online*, quanto presencial.

As TICs são a porta de entrada para a cibercultura, habilitando os alunos a compreenderem novas manifestações de conhecimentos quando possibilitada a interação entre informações convergentes aos interesses pessoais. O significado de aprender se dá pela flexibilidade do aprendizado, o qual estimula, valoriza e incentiva a subjetividade dos sujeitos.

Para Pierre Lévy (1999), tanto o trigo quanto o joio crescem juntos no ciberespaço, correndo-se o risco de ter nesse lugar tanto a criatividade quanto o cyberbullying. Entretanto, por também ser um espaço que cresce exponencialmente, pensa que por isso, a navegação se torne cada vez mais democrática, corroborando assim para um aumento tanto da autonomia, quanto da heteronímia da produção de um ambiente de cibercultura de aprendizado cooperativo, cada vez mais significativo para todos os sujeitos envolvidos.

Essa reconfiguração epistêmica dá-se por meio da inteligência coletiva, quando os sujeitos usufruem de suas criatividades interagindo através das TICs, viabilizando de forma singular, ações coletivas epistêmicas na rede.

O segundo problema a ser pontuado consiste na questão de formação de professores, o qual precisa ser readequado, tanto em seu aspecto qualitativo quanto quantitativo. Isso se deve ao fato de que os modelos de gestão atuais não atendem a demanda da realidade.

Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino 'presencial' e ensino 'a distância' será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem a distância foi durante muito tempo o 'estepo' do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança. De fato, as características da aprendizagem aberta à distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização etc.). Além disso, esse tipo de ensino está em sinergia com as 'organizações de aprendizagem' que uma nova geração de empresários está tentando estabelecer nas empresas (LÉVY, 1999, p. 171).

Como desdobramento dessa conjuntura, acaba-se também resolvendo inclusive o problema da demanda por formação continuada para os professores ao usar tanto as TICs quanto outros recursos tecnológicos tradicionais, como por exemplo, recursos alternativos e possíveis para a resolução de problemas da formação continuada de professores, principalmente por causa dos custos acessíveis em detrimento de outros custos exacerbadas. Assim, conforme a compreensão de Pierre Lévy (1999), o ensino a distância seria a forma mais eficaz de resolver todos esses problemas por dar contas de atender às necessidades básicas educacionais.

Para Pierre Lévy (1999), as TICs viabilizam o conhecimento horizontal vinculado aos processos epistemológicos, tanto de autonomia / heteronomia, quanto de criatividade. Com isso, a dinâmica escolar deveria sofrer drásticas alterações, principalmente ao que tange aos professores, os quais deixariam de transmitir repetições de saberes / conhecimento acumulado para construir um novo paradigma didático-pedagógico.

Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LÉVY, 1999, p. 158).

A nova postura pedagógica demove o professor da condição de transmissor do conhecimento para facilitador do conhecimento. Seria como um orientador que indica novas acessibilidades, novas trocas epistemológicas e mudança de paradigma educacional como um dos pontos mais fecundos desse novo modelo educacional, isso porque o professor tem uma possibilidade efetiva de produção do conhecimento, tanto com alunos quanto com outros professores, sendo uma interação de conhecimentos em rede. A partir daí

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 172).

Nessa perspectiva, segundo Pierre Lévy (1999), o professor está diante de uma nova conjuntura, na qual deixou de ser mestre



sabedor para ser orientador, que contribui com os alunos a partir da pesquisa que cada aluno esteja desenvolvendo. O professor ajuda aos alunos a acessarem as diversas informações contidas nas mais variadas e diferentes redes.

Assim, formou-se um novo perfil de professor “aprendente” o qual precisa, necessariamente, se integrar aos processos tecnológicos das ações educativas, cujas características são as seguintes:

Buscam educação permanente (por toda vida) e remota (nas mais longínquas regiões); querem cursos flexíveis – ao tempo do curso, ao espaço de aprendizagem e à assistência ao aluno; Buscam novos espaços de aprendizagem (podem estar juntos fisicamente ou interligados por tecnologias como ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferências, web conferências, blogs, comunidades virtuais, wikis); Estão mais focados em ter a ‘competência em’ do que ‘concluir o’; Precisam ter habilidades para selecionar informações relevantes, em meio ao grande volume de conhecimento ao qual estão expostos, assimilando a informação certa no momento correto, sabendo descartá-la ou utilizá-la em novas situações; Precisa aprender a aprender (autoaprendizado); Precisa ser multicompetentes, fazer trocas comunicativas significativas e compartilhar o conhecimento (MULLER, 2012, p.119).

O trabalho do professor consistiria em orientar, acompanhar e incentivar a produção de conhecimento, sempre em grupo, propiciando liberdade de experimentação para novas perspectivas, nas quais tanto os erros quanto os acertos recebem novas configurações. Assim, a educação ministrada nas escolas de fato prepararia os sujeitos para a contemporaneidade, isso porque, necessariamente, o novo paradigma educacional da atualidade exige que seja a educação tanto polivalente quanto flexível, para que de fato alcance competência efetiva.

A educação contemporânea pode ser efetivada atualmente quando constituída por intermédio das TICs, ambiente salutar

para um aprendizado inovador, livre de interferências, sendo o ciberespaço um ambiente perfeito para trocas e construções em alta tecnologia. Nessa conjuntura, a dimensão técnica torna-se fundamental no processo epistemológico, pois “[...] uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades)” (LÉVY, 1999, p. 24).

Possibilidades porque [...] vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado (LÉVY, 1993, p. 17). Um processo que se efetiva porque a tecnologia das inteligências atreladas aos computadores, navegando nas redes virtuais propiciam, por excelência, os espaços virtuais nos quais as mutações se dão de forma gradual formando um capital virtual.

### **Uma epistemologia digital para uma didática virtual**

Até o período da revolução tecnológica, as bibliotecas eram os espaços de investigação por excelência, mas com o surgimento das TICs, isso se altera de forma considerável. Além do espaço físico, tem-se agora o espaço virtual. Se antes havia pesquisa, atualmente a pesquisa desenvolve interação direta entre os diferentes grupos, compartilhando saberes e experiências originais e variadas no universo digital, inaugurando novas e interessantes práticas acadêmicas que devem produzir infinitas ações e interações.

O desdobramento dessas ações e interações acaba por produzir ações institucionais possibilitando diversas didáticas. Ações compartilhadas gerando novas formas de organização pedagógica que propiciam trocas de "aprendizado aberto e a distância" (LÉVY, 1999, p. 158).

Ao que tange tais conhecimentos, sobretudo, em relação aos objetivos educacionais tanto formais quanto não formais, emerge

daí um recurso lúdico específico que pode ser incorporado às metodologias, constituindo uma nova didática. Nesse sentido as TICs cumprem a função de estimular os sujeitos ao exercício da pesquisa, da leitura e da interação despertando o interesse para o estudo e a investigação a partir, inicialmente, de temas de interesse pessoal. Especificamente em uma epistemologia digital, pode se desenvolver interações mútuas a partir dos saberes de forma articuladas epistemologicamente entre informações e conhecimentos de forma livre e aberta.

Mas, qual tipo de aprendizagem Pierre Lévy espera que haja? Até que ponto o sujeito consegue explicar esses possíveis conhecimentos? Quais habilidades são necessárias para que as trocas intelectuais se constituam? Isso porque o acesso à informação é uma das primeiras fases desse processo de conhecimento virtual. Suas aplicações necessitam de outras capacidades específicas como pré-requisitos das dinâmicas culturais, dentre as quais se podem citar o letramento digital.

O Letramento digital se formula como sendo um conjunto de competências de articulações críticas que seja capaz de estabelecer inferências lógicas entre os diferentes conhecimentos. Destarte, mais do que dominar as habilidades de ler e escrever, faz-se necessário compilar inferências lógicas conjunturais, havendo necessidade de instrumentalizar inferências lógicas diferenciadas para cada articulação, compreendendo a contento todas as complexidades inerentes em cada processo.

As operações realizadas em contextos digitais demandam conhecimentos complexos, necessários para a especificidade do ambiente digital. O domínio dessas especificidades se caracteriza como letramento digital. Apesar de haver ainda uma variação na definição deste termo, a consonância está em que “[...] os termos se referem às formas de fazer sentido e de interpretar textos no âmbito digital.” (WARSCHAUER, 2006, p.4). Em consonância a isso, estabelece um conjunto de categorias prévias para o domínio do letramento digital:

- a) Letramento Computacional: refere-se à capacidade de ligar e utilizar o computador para operar programas simples, o que é criticado por não considerar o letramento digital como um fator importante para o sucesso no mundo atual;
- b) Letramento Informacional: refere-se à capacidade de selecionar as informações necessárias, analisá-las eficazmente, tendo em vista suas fontes e, sobretudo, incorporar as informações obtidas a uma base de conhecimentos e utilizá-las de forma eficaz em situações outras, com fins específicos;
- c) Letramento multimidiático: consiste na capacidade de interpretar, criar e produzir uma variedade de recursos semióticos, incluindo textos digitalizados, sons e vídeo;
- d) Letramento para comunicação mediada por computador (CMC): são as competências necessárias para se comunicar eficazmente através da mídia on-line. Incluem-se aqui as competências de interpretação e escrita, as regras sociais da comunicação on-line, a pragmática, a capacidade de argumentação e persuasão nos diversos tipos de mídia na internet (WARSCHAUER, 2006, p.4).

Nessa altura da discussão, faz-se necessário discutir sobre a proposição de que o letramento digital possa ser inato ou adquirido? Ou seja, o ciberespaço está dividido entre os “nativos digitais” e os “migrantes digitais”? Tal digressão se faz necessário na medida em que indaga a proposição de Pierre Lévy no sentido de professar que o manuseio das TICs viabiliza conhecimento. Mas tal regra pode ter caráter universalizante? Todos têm o mesmo acesso? A mesma acessibilidade?

Então o que deveria acontecer? Os estudantes Nativos Digitais deveriam aprender as velhas formas, ou os educadores Imigrantes Digitais deveriam aprender as novas? Infelizmente, independente de quanto os Imigrantes queiram isso, é bem improvável que os Nativos Digitais regredirão (PRENSKY, 2001, p. 3).

Por muito tempo se discutiu apenas equipamentos e conectividades, deixando relegado ao esquecimento a participação dos sujeitos, os quais ficaram abandonados à

margem do processo tecnológico. Diante disso, a que se constituírem atualmente políticas públicas que incluam as pessoas nesse universo digital. Tais políticas públicas teriam o dever de constituir esse tal letramento digital, consolidando ações efetivas e não apenas ações fragmentadas e inúteis.

É nesse entroncamento entre a educação e a tecnologia que se deve pensar a eficácia, a eficiência e a efetividade de tais ações. Existem várias concepções de letramento digital como possibilidade de desenvolvimento do conhecimento. A concepção letramento digital em Pierre Lévy (1999), é aquela que é livre de condicionantes sociais e culturais, sendo que o acesso à informação deve ser livre de interferências e obstáculos, bem como, de qualquer direcionamento imputativo. Letramento digital é:

[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999, p. 17).

Nesse sentido, as práticas de letramento digital se efetivam por meio do hipertexto na internet. Desta forma, Pierre Lévy (1999) define hipertexto tecnicamente como:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda conosco, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1999, p. 33).

Quando se discute a autonomia a partir dos nativos digitais tal proposição tem bastante chance de ser validada, contudo, o inverso não se faz verdadeiro. Haja vista que não depende apenas

das características individuais do sujeito, mas sim, da interação de uma conjuntura de fatores oportunizados pela educação formal e não formal. É preciso ter competências e habilidades para saber agir nas situações mais adversas possíveis da rede.

As TICs revolucionaram o mundo de fato, mas, sem dúvida, não resolveram todos os problemas da Educação. Elas podem contribuir de forma excepcional na melhoria do campo educativo, aproximando cada vez mais a linguagem do aluno à linguagem do professor. Logo, para produzir autonomia virtual faz-se necessário pensar o sujeito livre, sem os preconceitos educacionais, sem os quais não se efetiva o processo de conhecimento.

### **Considerações finais**

De forma geral as TICs na escola acabam por estimular a cognição, a criatividade e a criticidade, impulsionada por um processo colaborativo & cooperativo de interação. Ainda, coloca o aluno da condição de desafiado trabalhando com problemas e, assim, desenvolver novas habilidades e competências de forma inovadora e competente.

Esse processo tecnológico proporciona saberes comunicativos para interação em um mundo cada vez mais plural, para além dos limites geográficos, culturais, religiosos, sociais e etc., onde a palavra de ordem é troca de conhecimentos e experiências, as quais passam a funcionar como molas propulsoras do dinamismo educacional, que se bem utilizadas, se tornam práticas pedagógicas que redimensionam o fazer didático-escolar.

Sendo que na atual conjuntura o trabalho idiotizado não tem mais espaço, cabe ao sujeito à obrigação de ser criativo. Bem como, tenha discernimento o suficiente para identificar o que seja essencial ou descartável. O que seja necessidade ou apenas consumo.

É preciso ter a clareza de que qualquer feramente tecnológica, por mais maravilhosa que possa ser, não passa de feramente

tecnológica. Não pode ser colocada na centralidade do fazer didático-escolar. Trata-se de uma ferramenta do processo de ensinar e aprender, um dispositivo de interação que medeia os saberes da escola produzidos entre educadores e educandos.

Faz-se necessária superar o velho fazer pedagógico, sem sacralizar o novo. É preciso não apenas incorporar o novo ao velho. Daí a necessidade de produzir novos saberes que deem contas de bem intender que, a inserção das TICs no chão da escola, depende muito mais da formação do professor em uma perspectiva processual de ação e transformação do processo de ensino x aprendizagem em algo cada vez mais dinâmico, desafiador e tecnológico.

## Referências

CARVALHO, Maria do Carmo B. Avaliação de projetos sociais. In: ÁVILA, Célia M. Coord. *Gestão de projetos sociais*. Coleção gestores sociais. 3ª ed. rev. – São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001, p. 59-89.

CEBRIÁN, Juan Luís. *A Rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação*. São Paulo: SUMMUS, 1999.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz, São Paulo, ed. 34, 2001.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. *A Máquina Universo*. Porto Alegre: Artmed: Porto Alegre, 1998.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Ed. 34: São Paulo, 1996.

- LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. *As Árvores de Conhecimentos*. Escuta: São Paulo, 1995.
- MULLER, Claudia Cristina. *EAD nas organizações*. Curitiba, IESDE. 2012. 164 p.
- PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. De on the Horizon. NCB University Press, v. 09, nº 05, out. 2001. Disponível em: [http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2019.
- TAJRA, Sanmya F. *Internet na educação: o professor na era digital*. São Paulo. Érica, 2002.
- WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate*. São Paulo: SENAC, 2006.





## 6. NARRATIVAS DE VIDA: UM PROCESSO REFLEXIVO E FORMATIVO NA DOCÊNCIA

Lilian Aparecida de Souza  
Roberta Cristina Carvalho Chagas

O contexto atual, permeado de informações, frente às tecnologias que trouxeram a oportunidade de estar virtualmente em vários lugares ao mesmo tempo. Dentre essas mudanças, podemos citar a quantidade de informações que nos são disponibilizadas diariamente e a velocidade de sua propagação.

Ao tratarmos sobre educação em suas especificidades, nos remete a pensar em qual contexto esses elementos distintos do processo educacional estão falando, apontando mudanças conceituais, métodos de ensinar, relações subjetivas e práticas reflexivas.

A profissão docente e suas práticas também vão se modificando e adequando as formas de trabalhar o processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Atualmente resistências são encontradas: diante de novas práticas de ensino; alguns cursos de formação ainda não contribuem de forma efetiva para a implantação de mudanças na prática pedagógica; ainda se encontram professores acomodados com o método tradicional de ensino; mesmo o professor ou o aluno tendo certa habilidade com o uso das tecnologias e por parte deles desinteresse ao conteúdo; o professor encontrando dificuldade em sua prática perde o interesse e se acomoda.

Houssaye (2000) apresenta um triângulo de elementos no qual se dá as relações no contexto escolar: o professor, o aluno, o conteúdo e, em torno disso o contexto onde estão inseridos esses elementos.

O ensinar relaciona o professor e o conteúdo, que se refere à elaboração didática; o formar está relacionado entre o professor e

os alunos, que se refere às elaborações pedagógicas; o aprender, situado entre os alunos e o conteúdo, refere-se às estratégias de aprendizagem.

Podemos então argumentar que: As mudanças o excesso de informação que alunos recebem virtualmente, podem causar certo desconforto ao professor? Este se sente muitas vezes inseguro em sua prática pedagógica? Seria uma crise de identidade e de pertencimento? Sentimento de desencorajamento em sua profissão?

Segundo Stuart Hall (1992), na modernidade tardia a mudança assume um caráter ainda mais específico conhecido como globalização que produz impacto na identidade cultural dos sujeitos, além disso, a mudança nesse contexto é ainda mais rápida e permanente. Distinguindo-se assim, das sociedades consideradas tradicionais nas quais os símbolos do passado são venerados e perpetuados.

Para além das velocidades das transformações a sociedade moderna é definida também pelo seu caráter altamente reflexivo. Suas mudanças atuam na sociedade de forma a alterar as estruturas das antigas instituições ou simplesmente criando instituições absolutamente novas se comparadas às tradicionais.

A conceptualização do sujeito moderno para Stuart Hall (1992) mudou e, está premissa assinala que o homem moderno é uma construção histórica que nasce em determinado momento histórico, podendo este modificar-se e até mesmo morrer.

Segundo Stuart Hall (1992) ocorreu um tipo diferente de mudança estrutural na sociedade moderna desde o final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Está perda de um sentido de si, estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do

sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração do sujeito tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo.

Podemos assim, apontar mudanças ou não no sujeito e nas organizações que altera as estruturas antigas ou provoca uma crise de identidade e pertencimento a esses professores. Sendo esse espaço escolar composto de relações interpessoais e pessoais que socializa saberes e, compartilha subjetividades.

No contexto escolar também existem normas, leis, como o Projeto Político Pedagógico compoendo as especificidades de cada escola, observando a realidade social econômica e política que está inserida, a Constituição Federal de 1988, e as Diretrizes Curriculares de 1996, e por fim a (BNCC) Base Nacional Curricular Comum (2017), aponta como um lugar democrático, devendo ser respeitado às opiniões, credo, gênero, etnias.

A escola, enquanto campo específico de educação, não é um elemento separado à sociedade humana, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), “uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza”.

Para Agnes Heller (1972), o homem não se separa do seu cotidiano é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos, paixões e ideias. É o homem quem faz sua própria história; a história humana não é, portanto, uma história natural: o homem não se humaniza para cumprir os ditames da natureza. Em outras palavras, é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico.

Pensar a educação a partir de práticas reflexivas é ir à busca de novos sentidos para a prática docente. Com o objetivo de refletir sobre o professor e o processo formativo. Por isso selecionamos as narrativas de uma professora aposentada Ivone

Sócio Monteiro (2013), sobre sua vida pessoal e profissional que possam contribuir acerca da formação docente e sua área de atuação.

Para Nóvoa (1992), o processo de formação não é apenas cumulativa cursos; conhecimentos; técnicas, mas um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. A formação depende de padrões educativos, mas estes podem asfixiar, pois a formação deve ir se construindo num processo de relação com o saber e com o conhecimento que está na essência da identidade pessoal.

Esse pensamento de Nóvoa encontra ressonância na explicação de Dominicé:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150).

Neste estudo, a narrativa de uma professora aposentada, nos remete à história de vida da professora Ivone, nascida em Jacarezinho-PR, em 24 de outubro de 1937, graduada em História e Pedagogia, que atuou durante 53 anos em vários níveis de ensino, desde o antigo Primário até o curso de graduação em História e Pedagogia, passando também pela experiência como diretora de um colégio.

Juntamente com apoio bibliográfico, aprofundou-se o tema em questão. Constituído na vertente histórico-social e de base qualitativa. Sendo esse conhecimento formal e informal, relacionados aos contextos e experiências pessoais.

## Metodologia

A metodologia da história de vida estabelece os procedimentos do trabalho: os contatos para a realização dos encontros, a preparação e a interação entre narradora e pesquisadora na construção das narrativas, a etapa da transcrição das narrativas orais para o discurso escrito, a fase da textualização, visando organizar as narrativas e a produção de um documento, que se torna a fonte para a investigação.

Maria Isabel Cunha (1998) afirma que as narrativas são usadas na pesquisa qualitativa como instrumentos de construção de dados e são consideradas procedimentos de formação, pois, ao mesmo tempo, organiza as ideias da pessoa para fazer um relato e reconstrói suas experiências para a reorientação do presente, produzindo novos conhecimentos.

Uma história de vida permite incluir as interações das diversas dimensões de uma existência, pois é, segundo Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012, p. 15), a “busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais”, envolvendo um processo de expressão da experiência. Esse tipo de pesquisa adota o professor como sujeito de um saber e de um fazer inerentes à profissão.

Ao sugerirmos a história de vida como metodologia desta investigação, tínhamos como justificativa a sua potencialidade para a realização de narrativas, que nos possibilitassem evidenciar as memórias individuais da professora, associadas à memória social, propiciando o espaço necessário a nossa compreensão sobre os significados construídos em sua trajetória de vida. Desse modo, percebemos as narrativas como resultantes da interação entre história de vida e memória.

As narrativas são entendidas por Maria Helena Abrahão (2008) em um tríptico aspecto: como fenômeno - o ato de narrar-se; como método de investigação – construção de fontes para

pesquisa e como processo de auto formação e intervenção – reflexão das dimensões da formação.

A metodologia da história de vida constitui os procedimentos do trabalho: os contatos para a realização dos encontros, a preparação e a interação entre narradora e pesquisadora na construção das narrativas, a etapa da transcrição das narrativas orais para o discurso escrito, a fase da textualização, visando estabelecer as narrativas e a produção de um documento, que se torna a fonte para a investigação.

A análise e a explanação nas histórias de vida elegem uma concepção, na qual os conjuntos de sujeitos configuram um espaço de enunciação aonde os elementos pertinentes vão se desenhando na medida dos relatos com seus contextos. Essa concepção é chamada por Cristina Santamarina e Jose Miguel Marinas (1994) de compreensão de contexto. Para esses autores, essa compreensão ocorre em três planos:

- O contexto vivido no passado, a totalidade de referenciais biográficos e sociais do sujeito entrevistado;
- O contexto do presente, implicando as redes de relações sociais dos sujeitos, desde as elaboradas na situação da entrevista;
- O contexto da entrevista, supondo as formas de acordo e cooperação para a efetivação da narrativa – relação da escuta e transmissão.

Logo, a compreensão do contexto interpreta o processo no qual os sujeitos: Re-atuam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais das histórias considerando o momento da enunciação e do enunciado . Trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura contexto é o que está tecido com, mas também na dimensão da construção do sujeito para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais (SANTAMARINA; MARINAS,1994, p. 272).

A partir das narrativas da professora e das variáveis encontradas no olhar sobre si e sobre os outros, de sua experiência, reflexões e atuações concretizadas em sua prática, foi

possível adentrar em aspectos sobre sua formação e prática, sua profissionalização e a construção de sua identidade profissional.

## **O Processo Formativo**

A atual conjuntura social, político e cultural coloca desafios complexos e circunstâncias heterogêneas para a formação dos professores. Essa situação leva Silva e Fonseca (2007) a encará-la como uma necessidade histórica imposta pelas transformações do momento.

Assim, a concebem como algo permanente. Um modo de ser e estar na profissão, no ofício, atitude permanente e constante de preparação, capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade socioeducacional, às ações da vida pessoal e profissional (SILVA e FONSECA, 2007, p. 25).

Essa compreensão requer mudanças de paradigmas em busca de novas formas e modelos de formação docente, concebendo o professor como alguém dotado de historicidade, capaz de produzir, sentir, criar, criticar, enquanto autor e produtor de saberes e práticas educativas (SILVA e FONSECA, 2007).

Emery Marques Gusmão (2004) pontua que a escola antiga não é melhor nem pior que a atual, mas apenas é diferente. A escola de hoje lida com outra clientela, outra cultura histórica e docente, outros referenciais teóricos.

A ação do professor vem mudando a atuação de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua formação, que se tornou permanentemente necessária e deve ir além de certificados e aquisições, buscando um aperfeiçoamento pessoal e profissional.

O procedimento de formação não pode mais ser um discurso acabado. É preciso reconstruir o sentido de ser professor a cada instante.

Em relação a esses saberes da docência, Selma Garrido Pimenta afirma que:



Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram magistério no ensino médio; outros, a maioria porque são professores a título precário (PIMENTA, 1997, p. 7).

Para Maurice Tardif (2002), o tempo é um fator importante na constituição dos saberes que baseiam o trabalho docente, resultantes dos processos de aprendizagem e da socialização ao longo da vida e da carreira do professor. Após certo período da vida profissional, o “eu pessoal” vai se tornando, gradativamente, em contato com o universo do trabalho, um “eu profissional”.

Tardif (2002) expõe uma variedade de tempos e espaços de formação e confirma a existência de várias fontes em diferentes momentos da vida e da carreira profissional na construção do saber, evidenciando que, no cotidiano escolar, o professor agrega novo saberes experienciais e os confronta com os adquiridos na formação.

De tal modo, a professora fala sobre seu processo formativo nas aulas de estágios:

Os estágios dos alunos com aquelas aulas modelos que o pessoal normal exigia na época eram todas reais mesmo muito eficientes e, trabalhar com esse amor, com essa vontade. Isso aí deixa o universo melhor das pessoas que tem boa vontade para ensinar. Para você

diferenciar o potencial de um e de outro. Pois, não somos iguais. Eu nunca fui à melhor aluna (MONTEIRO, 2013).

Para Monteiro (2013) suas escolhas e decisões na construção de seus projetos profissionais:

Eu gostava de trabalhar na 5ª série atual 6º ano, trabalhava com a disciplina de História, do último concurso estadual em que fui aprovada. Esperei cinco anos para ser nomeada. Então quando fui nomeada eu tinha para escolher a Escola Padre Magno e o Colégio Rui Barbosa que era próximo a minha casa. Mas, daí preferi ficar com o primeiro mesmo. E fui lá com as crianças da escola do Padre Magno. Adorei dar aula lá, muito boa. Então dava aula 1º, 2º, 3º e 4ª série (MONTEIRO, 2013).

Maurice Tardif (2002) debate o valor de repensar a formação docente, considerando os saberes, o professor e as realidades específicas do cotidiano escolar. Os cursos de formação de professores deveriam articular os conhecimentos produzidos acerca do ensino com os saberes desenvolvidos nas práticas do cotidiano escolar.

Na percepção de Nóvoa (1992), os professores são os protagonistas ativos em todas as fases dos processos de formação: o território da formação, habitada por atores individuais e coletivos, constitui uma construção humana e social, onde existe uma margem de autonomia e de um compartilhar entre os atores sociais, profissionais e institucionais na condução de seus projetos. É evidente que uma parte da competência profissional dos professores tem origem em sua história de vida ao longo do tempo, em suas crenças, representações e, ainda, hábitos, práticas e rotinas de ação. Existe um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às posteriores. O saber – ensinar se constitui no contexto de uma história pessoal e social, marcado pelo processo de socialização e, portanto, composto de muitas vozes.

O professor ao desenvolver determinado conteúdo precisa antes de tudo realizar um projeto onde coloca os alunos como componente direto da construção do conhecimento, realizando situações problemas que instigue o desejo do aluno a pesquisar. Nesse sentido, buscam-se também os conceitos prévios dos alunos o que já trazem consigo.

Mediante a isso o professor vai criando situações para o processo ensino-aprendizagem, elaborando metodologias, utilizando: imagens, textos, filmes ou mesmo objetos para a construção do conhecimento. Assim, aponta a professora entrevistada:

Eu sempre fui apaixonada pelas crianças, depois comecei a trabalhar com adultos e, sentia assim, que não é fácil essa transposição, é uma transposição porque sai do elemento criança menor e você passam para um elemento adulto maior e esse ser desconhecido. Porque esses estão quase igualando a você. No final do curso ele terá informação como você já teve e tem. Então a gente treme e, dá frio na barriga. Todo professor experiente, pode falar isso. Quando você abrir, pela primeira vez a porta da sala de aula, então você tem que respirar fundo e entrar. Mas na medida em que você vai conversando, vai falando, você vai olhando nos olhos de cada aluno porque não são dois olhos, tudo é multiplicado por dois. São vinte alunos são quarenta olhos. A examinar, a olhar, a criticar muitas vezes. Então é difícil, a gente sente dorzinha e friozinho no estômago, quando a gente vai enfrentar uma sala de aula que desconhecemos. Então a gente chama isso de outro ponto desconhecido (MONTEIRO, 2013).

A insegurança da professora aparece em sua narrativa. A mudança de turma e de faixa etária dos alunos. O novo muitas vezes causa estranhamento, mas também aprendizagem, a construção dos saberes que fundamentam o trabalho docente.

As relações professor-aluno são estabelecidas a partir do envolvimento com as atividades. Pois aprender, gostar do que faz, requer um desejo que o professor deve aflorar no aluno.

O professor vai acompanhando as fases de elaboração mental do aluno ao resolver determinadas atividades. Pois muitas vezes o professor terá que retomar ao início seu processo metodológico, criando novas formas de trabalhar. Nessa concepção a professora coloca:

Não é simples o aprender, para muitos é um sofrimento. Tem alguns que gosta de aprender, para outros que não – há professora porque a senhora vai ensinar isso aí. Aí vem a motivação para aquele assunto, dar uma conotação, mais elevada, mais forte sobre determinado assunto da matéria. Sabe por quê? Diante do assunto você encontra pontos positivos para ele se interessar. A Era Primária, Secundária Terciária e Quartanária, veja agora – nossa professora – é mesmo interessante – olha só o que existia – olha aqui. Olha só o desenvolvimento assim - veja só você está indo para a terceira série – você está ascendendo a tua carreira. Então quanto mais você aprender esses elementos esses assuntos essa matéria, melhor para vocês (MONTEIRO, 2013).

No processo cognitivo o aluno tem determinado tempo para elaborar e construir seu saber. Há tempos passado com a escola tradicional o conteúdo era imposto como “depósito de conhecimento”. Mas as mudanças ocorreram e as concepções de ensino também. Nesse sentido a professora coloca:

As aulas que procurávamos dar para os alunos, muita coisa nós fazíamos em casa, para motivar os alunos. Porque se você não tiver motivação, não vai a lugar nenhum. Esse motivo tem que existir. Essa palavra é forte motivar alguém, levar alguém a aprender aquilo que não quer aprender. Como você pode conseguir tudo você tem que ter algo ilustrativo, algo que chame a atenção do aluno. Mesmo o tema de um assunto da História, que ele vai encontrar de resposta para ele rever os conceitos, seus avós, seus pais e os mais antigos até chegar à pré-história. O que já tinham de conceito de vida, de progredir você pode ver que o progresso, foi de ano, em ano, foi de tempos, em tempos. Mas nos chegamos à divisão das pedras, Pedras Lascadas, Pedra Polida, dizer o que tem

sentido para o aluno. Vamos descobrir o porquê de tudo isso (MONTEIRO, 2013).

A Escola Nova trouxe consigo novas abordagens e metodologias que permeiam até os dias atuais, trazendo mudanças, significativas, para o pensamento pedagógico brasileiro. Podemos ver nas teorias críticas, sobre o olhar social, que o conteúdo seja significativo para os alunos, devendo fazer uma crítica a sua realidade e, com isso mudando a si mesmo e ao seu redor, transformando seu espaço de convívio.

António Nóvoa (2002) faz ressalvas que o professor desempenha um papel e tem sua identidade no ato pedagógico e, portanto, esse deve constantemente fazer reflexão sobre suas práticas diárias. Pois, a construção de suas atividades contribui para sua formação profissional.

Maurice Tardif (1997) afirma que a formação do professor não se dá somente durante sua graduação, mas na especialização, nas reuniões de professores, formações continuadas e, em sua vivência.

Os autores ponderam a formação como um procedimento educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal. É constituída por um tempo e um espaço de conhecimento, reflexão e aperfeiçoamento profissional. Essa trajetória formativa desenvolve-se por meio de diferentes espaços educativos. Contudo, o professor em formação é uma pessoa com saberes, histórias e experiências próprias.

Assim, fica implícita a sugestão de se pensar em outros orientações para a formação docente.

### **Considerações Finais**

O presente estudo apresentou como objetivo a compreensão do significado e da importância da formação docente e continuada a partir de uma história de vida para o exercício da

prática pedagógica e, principalmente, para a transformação da mesma. Discutiu-se ainda a combinação de alguns fatores, que juntos, poderiam corroborar para que esta formação seja significativa ao professor e eficaz para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional daqueles que a ela se submetem.

Entendeu-se a educação em suas especificidades, remetendo a pensar em qual contexto esse elemento distinto do processo educacional está falando, apontando mudanças conceituais, métodos de ensinar, relações subjetivas e práticas reflexivas.

Compreendemos que as transformações da sociedade moderna vão além das concepções passadas. Sendo definidas pelo seu caráter altamente reflexivo. Suas mudanças atuam na sociedade de forma a alterar as estruturas das antigas instituições ou simplesmente criando instituições absolutamente novas se comparadas às tradicionais.

Pensar a educação a partir de práticas reflexivas é ir em busca de novos sentidos para a prática docente. O atual contexto social, político e cultural coloca desafios complexos e circunstâncias heterogêneas para a formação dos professores.

Na narrativa da professora aparece insegurança na mudança de turma e de faixa etária dos alunos. Pois, o novo muitas vezes causa estranhamento, mas também aprendizagem, que são a construção dos saberes que fundamentam o trabalho docente.

Na fala da professora apresentou suas escolhas: salas de aula; decisões a serem tomadas. Mostrando assim, a construção de seus projetos profissionais e de vida.

Sendo a docência um processo de aprender e ensinar o professor ao trabalhar determinado conteúdo precisa antes de tudo colocar os alunos como componente direto na construção do conhecimento, realizando situações problemas que instigue o desejo do aluno a pesquisar.

Entendeu-se que a competência profissional dos professores tem origem em sua história de vida ao longo do tempo, em suas crenças, representações e, ainda, hábitos, práticas e rotinas de

ação. As relações professor-aluno são estabelecidas a partir do envolvimento com as atividades. Pois aprender, gostar do que faz, requer um desejo que o professor deve aflorar nos alunos.

A pesquisa desenvolvida criou parâmetro de pensar em outros encaminhamentos metodológicos para a formação docente no processo de ensino e aprendizagem. As marcas expressas nas narrativas da professora Ivone criaram esse espaço de possibilidades de reflexão. Tendo a pessoa e sua história de vida como foco de conhecimento.

A cultura propicia o caminho para o indivíduo se organizar. As marcas da ação coletiva dos atores adaptam a maneira de ser e de fazer do sujeito. As instituições são inseridas num contexto mais amplo, mas operam norteadas pela sociedade local. Por isso, frações de memórias individuais e coletivas propagam referenciais sócio-histórico-culturais.

É necessário, pensar a educação a partir das especificidades de cada lugar de dentro do contexto educacional.

## **Referência Bibliográfica**

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transformação de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DOMINICÉ, Pierri. *L' Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'harmattan, 1990.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e, Veiga, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente*. São Paulo: UNESP, 2004.

HALL S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 1 ed. Rio de Janeiro: dp&a; 1992.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOUSSAYE, Jean. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne. Peter Lang. <http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 30 de out. 2018.

INEP. "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova". *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

NÓVOA, António. *O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos*. *Revista Portuguesa de Educação* 1(2). 1988, p. 7-20.

\_\_\_\_\_. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e profissão docente*. In: António Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Os Professores e a sua Formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. Revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção docência em formação. Serie saberes pedagógicos).

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As Histórias de Vida*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUEFRN, 2012. 181p. (Coleção pesquisa (auto)biográfica educação clássicos das histórias de vida).

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, Jose Miguel. *História de vida y. História oral*. Delgado, J. M; Gutiérrez, J. *Metódos y Técnicas cualitativas de investigation em ciências sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

SILVA, Marcos, FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no séc. XXI: Em Busca do Tempo Entendido*.



SOUZA, Lilian Aparecida de. *Quando a Gente recebe uma Carta do Estado dizendo que chegou a hora: memórias e trajetórias de uma professora aposentada*. Ed. Novas Edições Acadêmicas. Alemanha, 2016.

TARDIF, Maurice. *Formação Docente saberes escolar*. Contexto 2007.

## 7. O GOOGLE SALA DE AULA E O SOLE COMO FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Renato Marcondes  
Marilise Silva Meister  
Richar Nicolas Duran Andrades  
Silvio Luiz Rutz da Silva

Atualmente, a educação traz muitas novidades que estão ligadas à revolução tecnológica e a era digital, na qual, a sociedade também está imersa. Essas mudanças refletem-se no esforço do professor quando, busca desenvolver um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, reinventando os próprios processos e princípios do aprender-fazer, do conhecimento (atualização de conteúdos, atividades e recursos didáticos), além de buscar favorecer no aluno o desenvolvimento de habilidades específicas e reforçar as habilidades transversais e sócio pessoais.

Desta forma, pensando na proposta do livro “Docência: Processo de Aprender e Ensinar”, nós, por meio deste relato de experiência, buscamos mostrar que existem diversas maneiras de dimensionar o processo de ensino e aprendizagem, não somente no ensino básico, mas também no ensino superior, por meio da tecnologia, desprendendo-se do estereótipo de uma educação tradicionalista, e deixando cada vez mais a tecnologia emergir no ambiente educacional. Neste caso, utilizamo-nos do ensino híbrido por meio do Google Sala de Aula<sup>13</sup> (um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA) e o método *Self Organising Learning Environments*<sup>14</sup> (SOLE).

---

<sup>13</sup> *Google's Classroom*

<sup>14</sup> Ambientes de Aprendizagem Auto organizados

O ensino híbrido, permite que os alunos tenham acesso a um ambiente online, fornecendo suporte para que os mesmos possam estudar, além de criar e desenvolver seus trabalhos e pesquisas, fomentando um extenso espectro de novas possibilidades, permitindo que cada instituição ou profissional trabalhe com propostas diferenciadas. O AVA, é considerado um ambiente que auxilia no desenvolvimento de conteúdo, seja para cursos à distância ou presenciais, podendo também ajudar professores na gestão de conteúdos e de materiais complementares. Por meio dos *softwares*, que compõem o AVA e que fornecem ferramentas que auxiliam no controle das atividades, pode-se acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em especial pela geração de relatórios.

Os AVAs têm por objetivo principal figurar como um espaço de construção do conhecimento por meio do desenvolvimento de atividades educativas, mediadas pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), valorizando a interação e o trabalho colaborativo (MARTINS, TIZIOTTO, CASARINI, p. 115, 2016)

Tornando assim, a comunicação construtiva para a aprendizagem, e por meio deste ambiente o aluno passa por um processo de aprendizagem de complementação das aulas presenciais, por meio de um ensino online. Além do AVA ser uma ferramenta para a Educação a Distância (EAD), com conteúdo virtuais, permite também que o aluno tenha uma interação maior com o computador, respostas direcionadas individualmente ou em conjunto, o aluno também sabe seu tempo e limite de datas e prazos de entrega de atividades, tem possibilidade de participar em fóruns criados no próprio espaço, podendo-se dessa forma realizar um acompanhamento e avaliação, por parte dos professores. Estas barreiras rompidas, de uma sala de aula presencial e física, permitem que os AVAs cresçam cada dia mais,

pois permitem troca de mensagens, listas de exercícios, textos, artigos, questionários, vídeos, imagens, entre outros.

Por meio desta ruptura entre um ensino tradicionalista, e uma educação atual em processo de incorporação do ensino híbrido e de novas metodologias, qual observa-se e torna-se fonte de investigação de diversas pesquisas, propõem-se como objetivo deste capítulo, analisar a aprendizagem dos alunos de uma disciplina de um programa de pós-graduação, onde foi adotado o uso da metodologia SOLE em um AVA (Google Sala de Aula). Destacando-se que todas estas mudanças no contexto educacional vêm ao encontro do que é a educação 4.0, qual será abordada de maneira mais detalhada a seguir.

## **A Educação 4.0**

Segundo Covadonga (2019), o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula, já tem uma jornada de mais de duas décadas, e fazendo-se um breve resumo dessas mudanças tecno-educacionais, observa-se que:

- i. Ultrapassou-se o processo bidirecional de professor para aluno (Educação 1.0: sem interação entre os sujeitos);
- ii. O aluno passa a ter acesso livre a conteúdos e recursos (Educação 2.0: mais social, caracterizada pela troca);
- iii. Seguindo para um processo autodirigido, onde os alunos constroem seu aprendizado e conhecimento, desenvolvendo conteúdo para uso individual ou coletivo, sob a supervisão do professor (Educação 3.0: projetada em uma Web mais semântica e personalizada nas formas de acesso à informação);
- iv. Por fim, o último passo a ser dado, é correspondente a Educação 4.0, que recai sobre um elemento diferenciador, como o papel preponderante do aluno, que passa pela integração e cooperação entre os vários agentes de maneira bidirecional (professores, alunos, desenvolvedores de conteúdo e ferramentas, programadores, entre outros) e

oportunidades para construir conhecimento, através da autocriação de conteúdo.

A Educação 4.0 emerge como uma das faces da Revolução Industrial 4.0, que abrange áreas como: inteligência artificial, *machine learning*<sup>15</sup>, inovação, robótica, nanotecnologia, impressões em 3D, entre outras. E que virá a transformar setores como: genética, biotecnologia, agro biodiversidade, criatividade, arquitetura e construção, gestão inteligente da água, antropologia, mudanças em modelos de negócios, mercados de trabalho, habilidades a adquirir, talentos condizentes com o novo cenário, entre outros (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016).

Consequentemente, essas inovações educacionais se manifestam na prática educacional em sala de aula, como um conjunto de ferramentas que permitem melhorar o desenvolvimento e a dinâmica em diversas estratégias, que podem ser incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que tais práticas podem estar associadas a uma metodologia que está ganhando bastante espaço no contexto nacional e internacional, a Metodologia Ativa.

Segundo Labrador e Andreu (2008), tal metodologia é entendida como métodos, técnicas e estratégias utilizadas pelo professor para promover um processo de ensino com atividades que incentivam a participação ativa do aluno, conduzindo à uma aprendizagem. Corresponde também às metodologias que materializam essa mudança na maneira de entender o ensino e aprendizagem, pois se concentram nas atividades e não no conteúdo, o que implica mudanças profundas nas ações de professores e alunos. Assim, modificando o planejamento das disciplinas e o desenvolvimento de atividades, buscando promover uma aprendizagem construtivista.

No contexto da Educação 4.0, observa-se como supracitado, uma grande mudança neste cenário, e como tal, as avaliações

---

<sup>15</sup> Aprendizado de Máquinas. Para mais informações consultar: [https://www.sas.com/pt\\_br/insights/analytics/machine-learning.html](https://www.sas.com/pt_br/insights/analytics/machine-learning.html)

devem o seguir, haja visto que a utilização de metodologias ativas associadas a avaliações tradicionais, implicam em uma dicotomia em sala de aula. De acordo com Gemignani (2012), a Universidade por sua vez, deve ser um ambiente que permita ao estudante a aquisição de habilidades educacionais, profissionais, analíticas e de trabalho, e a avaliação deve proporcionar isto ao discente por meio de um amadurecimento e aperfeiçoamento de forma constante, por meio da mudança, onde o “objeto da avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e passa a focar o processo de ensino-aprendizagem, tanto do aluno quanto da equipe que nele intervêm, numa concepção construtivista” (GEMIGNANI, 2012, p. 5).

Tal processo de mudança de foco, que proporciona uma avaliação condizente aos processos ativos de ensino, são visualizados na aplicação em conjunto do SOLE e do Google Sala de Aula, como proposto neste estudo de caso.

## **O Método SOLE**

“Quem sabe o que precisaremos aprender em mais 30 anos? Sabemos que teremos que ser bons para procurar informações, agrupá-las e encontrar uma maneira de perceber o que é certo e o que é errado.” (Sugata Mitra).

Sugata Mitra nasceu em 12 de fevereiro de 1952 em Calcutá, Bengala Ocidental, Índia. É PHD em física e professor de Tecnologia Educacional na Escola de Educação, Comunicação e Ciências da Linguagem da Universidade de Newcastle, Reino Unido. Criou os conceitos de SOLE e SOME (*Self Organized Mediation Environments*)<sup>16</sup>, onde as crianças trabalham em sala de aula, usando metodologias derivadas do projeto *Hole in the Wall*<sup>17</sup>. O professor é um mediador que propõe perguntas que as crianças em grupos devem investigar (ODAINAI, 2011).

---

<sup>16</sup> Ambientes Medianos Auto organizados

<sup>17</sup> Buraco na parede

Desde 2008, o Dr. Mitra e sua equipe desenvolvem projetos de pesquisa e intervenções visando desenvolver novas dimensões da educação minimamente invasivas, como o SOLE. Para ORTEGA (2014), o SOLE, refere-se a uma metodologia de ensino, onde a aprendizagem nasce de maneira orgânica, os professores são guias e observadores do que está acontecendo na sessão, e os alunos começam sua própria busca por novos conceitos, tornando a aprendizagem mais ativa e centrada no próprio aluno.

Em um SOLE, o currículo acadêmico é baseado em perguntas e questões que despertam a curiosidade do aluno, das quais emergem um trabalho investigativo, autônomo e colaborativo, visando uma internalização do novo conhecimento, que pode ser reforçado em uma conversa com o professor ou facilitador. A aprendizagem auto organizada permite enxergar a educação de outro ponto de vista, de maneira mais dinâmica, deixam os parâmetros tradicionais, o aluno é levado em conta com base nas teorias da aprendizagem construtivista, onde o professor se torna um guia. Levando em consideração esses aspectos, verificou-se que SOLE, é uma metodologia focada na aprendizagem individual (ORTEGA, 2014).

Desta maneira, o SOLE é uma metodologia dinâmica, de interação intersubjetiva e assistida pela tecnologia, onde um mediador tenta iniciar processos de descoberta, colocando questões-gatilho e, assim, gerar condições objetivas para a construção de conhecimentos e a assimilação desse aprendizado como emergente da interação em grupo.

Nessa mesma linha, e em relação ao contexto independente em que as atividades em grupo são realizadas, a sessão SOLE quebra e modifica a lógica formal de trabalho, confrontando os alunos com uma situação nova que implica adaptar e modificar os processos cognitivos usuais de aquisição de conhecimento ao qual estão acostumados. Salomon, Perkins e Globerson (2009) afirmam que o envolvimento atento e voluntário em uma tarefa, força os alunos a acelerar sua inteligência e, embora isso pareça aplicável a qualquer aprendizado, torna-se mais relevante quando eles

trabalham de maneira independente, evidenciando a partir de suas pesquisas o começo do uso de processos mentais não automáticos, que dependem amplamente da iniciativa do aluno.

Portanto, o SOLE é planejado em três momentos ou atividades, de acordo com o Manual do SOLE Colômbia (JETT, ALEJANDRO, 2014), onde:

- i. O primeiro passo é composto de uma questão de apresentação e desafio, com uma duração aproximada de 5 minutos, onde o interesse é gerado através de um elemento criativo, como uma imagem, um vídeo ou um áudio que fala sobre o assunto da pergunta, seguido da explicação do processo SOLE (com a divisão dos grupos, designação do líder da equipe e de um capitão, e a explicação sobre o papel de cada um).
- ii. Na segunda fase do SOLE, com duração de aproximadamente 40 minutos. Os alunos trabalharão em grupos para encontrar respostas para a pergunta inicial, usando material de apoio, como livros, revistas, internet, entre outros. O professor ou mediador deve usar perguntas úteis e abertas, sempre documentando a sessão SOLE, por meio de anotações, fotos, frases e gravações, também perguntado aos participantes qual foi sua experiência na sessão.
- iii. Por fim, na terceira fase ocorre um *feedback*, com um tempo de 10 a 20 minutos, e se caracteriza como um local confortável para os alunos compartilharem o que descobriram em seus grupos. Facilitando a discussão sobre a questão proposta inicialmente e o processo de pesquisa, permitindo um envolvimento dos alunos em suas próprias análises e opiniões. Dessa forma, pode-se gerar um aprendizado bastante interativo e independente, onde os alunos podem refletir sobre qualquer tópico que se deseja estudar, encorajando-os a discutir e continuar pesquisando.



## Google Sala de Aula

Com as constantes mudanças na educação, e o destaque nas transformações das tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e que estão amplamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, por meio das metodologias ativas e do Ensino Híbrido tanto no ensino superior quanto básico, vários são os mecanismos que promovem esta interação, e o Google<sup>18</sup> inova mais uma vez no quesito suporte tecnológico no setor educacional, disponibilizando o Google Sala de Aula (Google *Classroom*)<sup>19</sup>, como um AVA, e que segundo o site de suporte do Google:

“O Google Sala de Aula torna o ensino mais produtivo e significativo simplificando o processo das atividades, melhorando a colaboração e promovendo a comunicação. Os professores podem criar turmas, distribuir atividades, enviar *feedback* e ver tudo em um único lugar. O Google Sala de Aula também se integra perfeitamente a outras ferramentas do Google, como o Documentos Google e o Google Drive” (SUPPORT GOOGLE).

O Google Sala de Aula, nada mais é que uma sala virtual, ligada diretamente ao Google *Drive*, Gmail e Documentos Google, pois armazena uma pasta com todos os respectivos arquivos, onde um professor, coordenador, ou pessoa responsável pode organizar turmas e trabalhos solicitados e recebidos, além da complementação de outros recursos que o Google oferece.

No Google Sala de Aula, o professor tem autonomia para desenvolver e estipular datas de entrega de atividades, bem como o controle sobre o correto cumprimento do prazo estipulado, podendo também atribuir comentários, além de excluir as atividades já concluídas, ficando somente a seu domínio rever as mesmas. O ambiente da sala de aula possui acesso restrito, onde

---

<sup>18</sup> <https://www.google.com/>

<sup>19</sup> [https://edu.google.com/products/classroom/?modal\\_active=none](https://edu.google.com/products/classroom/?modal_active=none)

somente os membros cadastrados possuem acesso, desta forma mantendo a organização do ambiente virtual, e somente o responsável tem o livre acesso de deletar um material anexado.

O mais interessante desta ferramenta é que a cada atividade inserida, os membros do Google Sala de Aula, automaticamente recebem um e-mail, informando sobre as novas tarefas, novos documentos e informações compartilhadas, podendo desta forma participar das atividades e pesquisas solicitadas, além de possibilitar anexar materiais, sejam links, imagens, textos, entre outros.

O Google oferece suporte para criar este ambiente, em: [https://edu.google.com/products/classroom/?modal\\_active=none](https://edu.google.com/products/classroom/?modal_active=none).

No *Google Classroom* os alunos possuem mais autonomia do que na sala de aula tradicional, entretanto algumas relações se repetem, como na própria descrição do papel dos alunos de “acompanhar os materiais e as tarefas da turma, compartilhar recursos e interagir no mural da turma ou por e-mail, enviar tarefas, receber notas e *feedbacks*” (GOOGLE CLASSROOM, 2018).

O Google Sala de Aula também vem sendo utilizado por programas de pós-graduação, como apresentado neste capítulo, desta forma é notório seu uso cada vez mais presente deste estudo híbrido em todos os níveis educacionais, e o quanto ele é satisfatório no seu processo de aprendizagem por parte não somente de alunos, mas também de professores, mostrando mais uma vez essa compilação de informações, materiais entre tantas outras atividades que podem ser compartilhadas neste “espaço virtual” que é o Google Sala de Aula. Fica evidente também que a aprendizagem se torna mais interativa, devido a todas as interfaces que este ambiente proporciona, permitindo desta forma que mais pessoas estejam conectadas e inseridas nestes novos processos de educação, devido ao seu fácil acesso.

## Caraterização Experimental

A construção deste capítulo se deu por meio de uma triangulação de três delineamentos metodológicos, visando uma caracterização que seja capaz de suprir todo o estudo desenvolvido, sendo formado por: “estudo de caso”, “pesquisa documental” e a “análise de discurso”.

O estudo de caso, pode ser definido como um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57). O que permeia profundamente o objetivo desta pesquisa, pois, pode permitir uma visualização das características idiossincráticas do grupo envolvido, corroborado pela maleabilidade do método, como destaca André (1984, p. 52) o “estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”, permitindo-nos este olhar sobre o pequeno grupo de indivíduos pesquisados, em um ambiente virtual, porém sem perder a rigorosidade do método. Pautamos também em Yin, quando destaca que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que: Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

Definidos os espectros do estudo de caso, no que concerne a este capítulo, buscamos na pesquisa documental o respaldo sobre a natureza dos documentos analisados, que ainda segundo Gil (2008, p. 51) são constituídos de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”, portanto, vêm ao encontro dos documentos obtidos, sendo os materiais descritivos dos alunos participantes, que podem ser

caracterizados ainda como material de primeira mão, por não terem recebido qualquer tratamento analítico (GIL, 2008).

Por fim, a análise desprendida sobre os documentos, foi realizada sob os preceitos da análise textual discursiva (ATD), pois esta apresenta-se como “um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem” (MORAES, 2003, p. 192), ou seja, visando uma compreensão mais aprofundada sobre os textos elaborados pelos sujeitos investigados (*corpus*), a fim de se fomentar uma visão sobre a aprendizagem por meio da metodologia SOLE, aplicada em um ambiente virtual (Google Sala de Aula).

A ATD foi aplicada em conjunto com o *software* IRAMUTEQ (CAMARGO, JUSTO, 2013), visando um tratamento parcial dos dados mediante as etapas da ATD por meio deste programa, segundo a pesquisa de Ramos, Lima, Amaral-Rosa (2018), tal associação se demonstrou promissora, pois:

A principal conclusão é que o software IRAMUTEQ contribui para o ATD, oferecendo agilidade, novas perspectivas e rigor aos dados textuais qualitativos, uma vez que "ilumina a caixa preta" que geralmente é a construção de dados, assim como as categorias no ATD, decorrentes de instrumentos como questionários e entrevistas.<sup>20</sup> (RAMOS, LIMA, AMARAL-ROSA, 2018, p. 13, tradução nossa)

## **Descrição da Atividade Realizada**

A aplicação desta metodologia foi realizada em uma turma da disciplina de Fundamentos Teóricos em Ensino e Aprendizagem, em um programa de pós-graduação. As aulas

---

<sup>20</sup> The main conclusion is that the IRAMUTEQ software contributes to TDA, offering agility, new perspectives and rigor to the qualitative textual data, since it "illuminates the black box" that is generally the data constructions, as are the categories in the TDA, deriving from instruments such as questionnaires and interviews.

ocorreram nos meses de junho a agosto de 2019, em uma turma formada por 12 alunos, dos cursos de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática (de duas instituições de ensino superior diferentes) e do curso de Mestrado em Ensino de Física Profissional.

A aplicação do SOLE foi realizada totalmente via Google Sala de Aula, e com o apoio de ferramentas da mesma plataforma como o Google Docs. Os 12 alunos foram separados grupos de 03 à 04 participantes, e cada grupo elegeu um líder do grupo, e a turma elegeu um capitão, sendo que a cada SOLE, tanto os grupos, quanto os líderes e o capitão eram alterados, sendo que ocorreram ao todo 07 SOLES, garantindo que a maioria dos participantes assumissem as funções da atividade.

A estrutura do SOLE atendeu às 03 etapas supracitadas, sendo que a pergunta do primeiro SOLE, foi elaborada pelos professores responsáveis da disciplina, e as demais foram elaboradas em conjunto pelos alunos participantes da atividade, com base nas discussões realizadas na etapa 03.

Cada aluno recebeu via Google Sala de Aula, um documento no Google Docs (Ficha SOLE) compartilhado, onde permitia-lhe escrever de forma compartilhada com os participantes do mesmo grupo, e visualizar o que estava sendo desenvolvido pelos demais grupos. O capitão da rodada, recebia um arquivo semelhante, qual era destinado a produção da síntese geral do que estava sendo discutido naquele SOLE, sendo que este documento era somente de acesso para o capitão, que o apresentava na terceira etapa do SOLE, visando conduzir as discussões realizadas.

A Ficha SOLE, era composta por instruções de uso (da própria ficha), e 04 espaços distintos, destinados a síntese das discussões realizadas em cada grupo, sendo que cada um destes espaços continha os seguintes elementos: Número do SOLE; Nomes dos Participantes; Grande Questão; Data; Local; Resposta; Novas Perguntas e Bibliografia Consultada. Conforme Quadro 01 - Ficha SOLE, apresentado abaixo.

Quadro 01 - Ficha SOLE

<b>SOLE NÚMERO</b>	<b>NOMES</b>
<b>GRANDE QUESTÃO</b>	
<b>DATA</b>	<b>LOCAL</b>
<b>RESPOSTAS</b>	
<b>NOVAS PERGUNTAS</b>	
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	

Fonte: Os autores

Sendo que para cada SOLE realizado, obteve-se um conjunto de 04 respostas dos grupos, e sendo realizados 07 SOLES, obteve-se ao todo 28 respostas dos grupos participantes, mais os registros dos capitães de cada SOLE. Sendo que tais respostas se caracterizam como a síntese das discussões de cada grupo, e que foram levadas para o terceiro momento do SOLE, ou seja, para discussões com a turma toda, e mediada pelo capitão. Dentre todos os textos, analisou-se neste capítulo, apenas os gerados no SOLE 01, pelos grupos e pelo capitão, em função do espaço limitado para apresentação dos dados de todos os SOLES desenvolvidos.

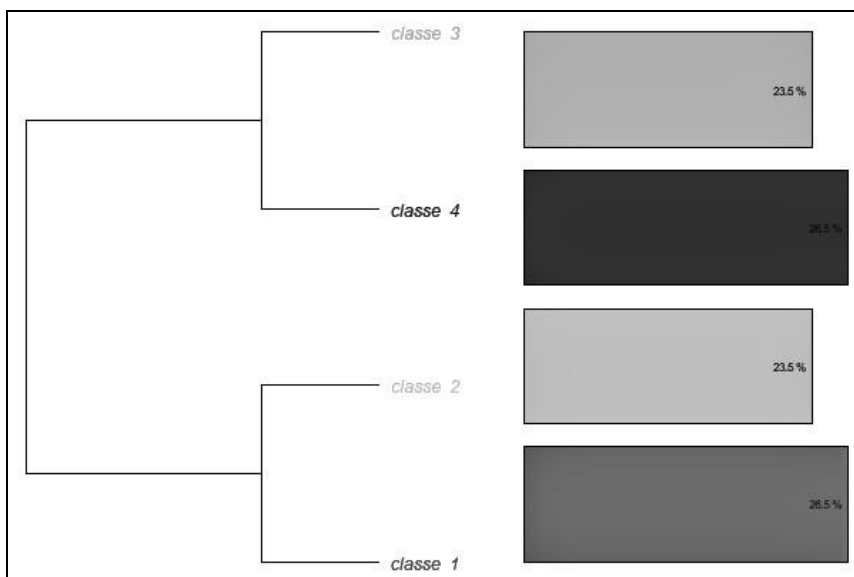
### **Apresentação e Discussão do Estudo de Caso**

A questão norteadora deste SOLE foi: Por que estudar Teorias de Aprendizagem? E como supracitado, esta primeira questão foi elaborada pelos professores responsáveis, visando ser um ponto de partida para o início da disciplina.

Os textos originados nas discussões dos grupos, foram analisados via *software* IRAUTEQ, e com os preceitos de uma ATD, do qual observou-se a formação de 56 segmentos de textos,

com a respectiva elaboração de quatro classes. Apresentado no Dendrograma abaixo.

Dendrograma – Análise da Ficha SOLE



Fonte: Dados da Pesquisa, tratados pelos autores.

A primeira classe dos segmentos dos textos (com 23,5% dos segmentos) agrupou as ideias referentes a relação entre teoria de aprendizagem e a aprendizagem propriamente dita, presentes em maior evidência nos grupos 01, 03 e 04. Como pode ser observado nos seguintes trechos:

Hoje se fala em teorias contemporâneas visando buscar um melhor processo de ensino e aprendizagem (Grupo 01). Temos que estudar as teorias de aprendizagem a fim de compreendermos como se dá o processo de aprendizagem (Grupo 03). Os objetivos poderão ser melhores elaborados porque o professor sabe onde pretende chegar e isto envolve a real aprendizagem (Grupo 04).

Destacando-se nestes trechos que os participantes do SOLE, conseguiram visualizar a importante e estreita relação que ocorre entre a aprendizagem dos alunos e as teorias de aprendizagem, sendo um importante ponto de destaque no contexto da pergunta inicial, pois exprime uma das facetas da importância de se estudar tal temática. Já destacando também uma possível significação do conteúdo, tornando-se um material potencialmente significativo (AUSUBEL, 2003) para os participantes desta disciplina no programa de pós-graduação.

A segunda classe é composta por 23,53% dos segmentos de textos, comportando a ideia central sobre a importância das teorias de aprendizagem, sendo presentes em maior evidência nos grupos 01, 02 e 03. Como é observado nos seguintes trechos:

As teorias de aprendizagem podem nos fornecer um caminho a seguir fomentando um clareamento sobre a nossa própria prática (Grupo 01). Há a necessidade de conhecer as teorias para buscar a compreensão da prática e aproximá-las a fim de adaptar sempre que necessário (Grupo 02). Tomar conhecimento das teorias e adequar a nossa prática em cima de uma concepção pedagógica mais adequada aos nossos alunos (Grupo 03).

A ideia central desta classe, corroborada pelas frases supracitadas, vem ao encontro de pesquisas como as de Ostermann e Cavalcanti (2010), que abordam a importância de se conhecer e estudar as teorias de aprendizagem no contextos escolar, pois o conhecimento do conteúdo científico não pode ser encarado como única dimensão formativa do profissional professor, e sim, uma junção desta com os estudos didáticos pedagógicos. Pois:

Ao contrário daqueles que consideram a discussão dos aspectos metodológicos ameaçadora para o ensino, temendo o esvaziamento do conteúdo científico, a ideia defendida aqui é a de que não há como discutir metodologias de ensino e aprendizagem sem a devida articulação com o conteúdo científico, e que por isso mesmo



esse tipo de discussão incrementa o conhecimento disciplinar do professor (OSTERMANN, CAVALCANTI, 2010, p. 4).

A terceira classe dos segmentos de textos analisados, é formada por 23,53% dos segmentos, e que contém a ideia central sobre a importância de se compreender o processo de ensino, e que está intimamente ligado às teorias de aprendizagem. Sendo representada com maior intensidade nas falas dos grupos 02 e 04, como observado nos trechos a seguir:

Além de nos preocuparmos com o que ensinamos, é da ordem das preocupações do educador, em todas as suas funções, investigar como ensinar e por que ensinar de tal forma o que ensinamos e como ensinamos (Grupo 02). É importante conhecer o que se pensa sobre aprendizagem para pensar como ensinar. Esta seria a diferença entre apenas ensinar e ensinar de uma forma que o indivíduo realmente aprenda (Grupo 04).

Destas falas apresentadas pelos sujeitos dos grupo 02 e 04, emergem uma importante visualização do processo de ensino-aprendizagem e das teorias de aprendizagem, intimamente ligada ao descrito na classe anterior (classe 02), pois ao mesmo tempo que observa-se a importância da formação de um profissional em sua completude dimensional, nestas falas observamos a importância de tal formação, mas pelas visão dos próprios participantes do SOLE, ao permitir transpassar a importância “de ensinar de uma forma que o indivíduo realmente aprenda” (Grupo 04).

A quarta e última classe dos segmentos de textos analisados, é formada por 26,47% dos segmentos, na qual a ideia central é a importância de se conhecer as teorias de aprendizagem para o processo de aprendizagem. Sendo representada com maior intensidade nos trechos dos grupos 01, 02 e 03.

As teorias procuram investigar e conhecer as dinâmicas envolvidas no ato de ensinar e aprender e buscam entender as relações entre o

conhecimento existente e um novo conhecimento (Grupo 01). O conhecimento das mesmas (teorias de aprendizagem) não determina a escolha de apenas uma delas, porém auxilia no desenvolvimento e melhora do trabalho pedagógico, buscando sempre a aprendizagem do aluno (Grupo 02). Aprimorar a nossa prática tendo em vista a forma com que nossos alunos aprendem em suas diferentes fases de desenvolvimento cognitivo (Grupo 03).

Portando esta última classe, nos remete a uma ideia sobre a importância de se adotar as práticas pedagógicas embasadas com uma ou mais teorias de aprendizagem, buscando melhorar os processos de aprendizagem. Sendo que esta vem ao encontro de todas as outras classes, demonstrando a visão dos participantes do SOLE, e principalmente relacionada com a primeira classe, pois nesta demonstrou-se a visualização da relação existente entre as teorias de aprendizagem e a aprendizagem em si, e esta quarta classe demonstra que além de visualizar esta relação, os participantes também conferem a devida importância que a mesma possui.

Deste SOLE, originou-se como novas perguntas (oriundas dos participantes) as seguintes questões:

Grupo 01

- I. Quais são as principais teorias de aprendizagem?
- II. No ambiente escolar há espaço para discussão acerca das teorias de aprendizagem?

Grupo 02

- I. Quais são as principais teorias de aprendizagem?
- II. Quais são as suas principais concepções?
- III. Como as teorias de aprendizagem podem contribuir para a prática pedagógica do professor?

Grupo 03

- I. Quais são as teorias mais difundidas?
- II. O que é uma teoria de aprendizagem?
- III. Como obtém-se a uma teoria de aprendizagem?

#### Grupo 04

- I. O que é ensino?
- II. O que é aprendizagem?
- III. O que é ensinar?
- IV. O que é aprender?
- V. Que estratégias podem ser traçadas para fazer o aluno pensar sobre a própria aprendizagem?

Dentre este conjunto de novos questionamentos apresentados pelos grupos, e que foram levados ao terceiro momento do SOLE, analisamos com base na Ficha SOLE do capitão, que todas estas questões foram agrupadas, dando origem as seguintes indagações: O que é ensino-aprendizagem? Quais são as principais teorias de aprendizagem? No ambiente escolar há espaço para discussão acerca das teorias de aprendizagem? Quais são as suas principais concepções? Como as teorias de aprendizagem podem contribuir para a prática pedagógica do professor?

Levando-se em consideração a autonomia de uma metodologia ativa como esta aplicada, os próprios alunos escolheram a próxima temática de estudo, levando em consideração a questão que mais lhes pareceram interessante, e também por nível de conhecimento do assunto, neste caso sendo escolhido como pergunta norteadora para o próximo SOLE: O que é ensino-aprendizagem?

A síntese realizada pelo capitão da rodada, também nos fornece importantes visualizações sobre as discussões realizadas, como pode ser observado na seguinte passagem, extraída da Ficha SOLE, do capitão.

Dentro de nossas discussões percebemos que as teorias de aprendizagens são importantes pois elas são responsáveis por nortear nossa prática docente, isso devido ao fato de terem sido resultado de uma reflexão profunda de como o sujeito aprende, que embora elas discordam em alguns aspectos essas discordâncias são importantes pois nos mostram que não existe uma concepção ideal

e que dentro dos contextos devemos conhecer e discernir sobre qual prática é a mais adequada (CAPITÃO DO SOLE).

Com base nas análises realizadas nos textos dos grupos e também do capitão do SOLE, observamos alguns pontos que merecem destaque, como a grande afinidade observada na aplicação da metodologia SOLE com o ambiente virtual de aprendizagem (Google Sala de Aula), pois as ferramentas oferecidas por este ambiente, tais como o controle de atividades, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, os relatórios gerados, e a própria finalidade de figurar como um espaço para construção do conhecimento foram amplamente utilizadas e pertinentes a esta atividade, observadas nas fichas geradas pelos participantes da aula e também nas análises dos conteúdos destas fichas.

Outro fator importante, é o destacado por Ortega (2014), quando descreve o SOLE enquanto uma metodologia que permite que o conhecimento se origine de forma orgânica, e o papel do professor enquanto um guia e observador, sendo que tais elementos são observados no trabalho realizado, pois, cada grupo estruturou o seu conhecimento de uma forma muito particular, porém todos chegando ao ponto comum de interesse apresentado na pergunta inicial, ou seja, esta construção se deu de uma forma maleável que por vezes não seria possível em um ensino tradicional. O professor enquanto um guia para a construção do conhecimento permite que o aluno desenvolva um trabalho investigativo, autônomo e colaborativo, principalmente observado quando estruturam e escolhem a próxima temática de estudo.

Outro ponto de destaque está na característica do SOLE, em fomentar o uso de processos mentais não automáticos, ou seja, dependem em grande parte da iniciativa do aluno, sendo observado na aplicação desta metodologia, e reforçado no contexto de uso e disponibilidade de acesso à internet, ou seja, permitiu que os mesmos não ficassem reféns da utilização dos processos mentais automáticos, como o material tradicionalmente

disponibilizado e apresentado pelo professor da disciplina. Aqui os alunos puderam usar de processos mentais dinâmicos para a construção do seu conhecimento, visualizado nas classes, quando em diferentes falas construíram uma mesma ideia, fomentando também uma aprendizagem interativa, além de dinâmica.

Portanto, as evidências destacadas na análise dos textos, demonstra que a adoção do conjunto SOLE e o Google Sala de Aula, é efetivo para o processo de aprendizagem dos participantes desta disciplina, ou seja, a metodologia da forma como foi implementada se demonstrou efetiva, ativa e construtiva. Dentro dos aspectos esperados para a temática.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Caderno de Pesquisa*. (49), p. 51-54, 1984.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Ligia Teopisto. 1. ed. 2003.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um *software* gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*. v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

COVADONGA, M. Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. *Revista Innovación Educativa*. n. 80, may./ago. 2019.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para compreensão. *Revista Fronteira da Educação*. v. 1, n. 2, Recife, 2012, p. 1-27.

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

GOOGLE CLASSROOM. *About Google Classroom*. Disponível em: [https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR&ref\\_topic=7175444](https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR&ref_topic=7175444). Acesso em: 02 jan. 2020.

JETT, M.; ALEJANDRO, M. SOLE Colombia Manual: Entusiastas de la educación y la tecnología que gestiona las experiencia de sole Colombia. 2014.

LABRADOR, M. Y.; ANDREU, M. *Metodologías activas*. Valencia, ES: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia. 2008.

MARTINS, D. O.; TIZIOTTO, S. A.; CAZARINI, E.W. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs). *Associação Brasileira de Educação a Distância*. v. 15, 2016.

ODAINAI, A. A. S. Alfabetização Crítica dos mecanismos de comunicação digital. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 1., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/odainai/GT%2007%20-%20ODAINAI.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ORTEGA, H. C. SOLE, un modelo educativo inspirado en el autoaprendizaje. 2014. Disponível em: <http://www.youngmarketing.co/sole-un-modelo-de-educacion-inspirado-en-el-autoaprendizaje/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. *Teorias de Aprendizagem: Texto Introdutório*. UFRGS, 2010.

SALOMON, G.; PERKINS, D.; GLOBERSON, T. Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 13, p. 6-22, 1992.

Support Google. *Sobre o Google Sala de Aula*. Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jan. 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The future of Jobs: Employment skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## 8. O QUE VEM ANTES DO ATO DE ENSINAR A LER?

Rosângela Valachinski Gandin  
Verônica Branco

### Introdução

Este artigo é resultado da Oficina de Leitura realizada com professoras participantes do projeto de pesquisa de doutorado da primeira autora<sup>21</sup>, que é orientada pela segunda. O objeto deste é reunir conceitos em torno dos requisitos que envolvem a leitura e apresentar um plano de ações para o planejamento da leitura, porque compartilha-se com Colomer e Camps (2002, p. 29) o conceito de que “ler é entender um texto”, e da definição de Kleiman (2011) “ler é compreender o que está escrito” e também com Oliveira *et al* (2013, p. 124) quando afirmam ser a leitura um ato de “compreender o que foi lido de modo a contextualizar a informação, atribuindo-lhe significado”.

As autoras descrevem a atividade da Oficina de Leitura<sup>22</sup> em que nove professoras atuantes no ensino fundamental – anos iniciais, todas regentes de turma em escolas públicas municipais, participaram de 10 horas de atividades sobre o tema. A Oficina de Leitura faz parte do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” e precedeu a Oficina de Criação Literária. Apresenta, ainda, análise de uma atividade realizada por uma dupla de professoras acerca de proposições de

---

<sup>21</sup> A tese com o nome provisório de “Professores escritores de contos de aventuras: uma possibilidade da escola tornar-se polo de criação e da aprendizagem da escrita literária” foi aprovada em banca de qualificação no dia 24/09/2019.

<sup>22</sup> O curso foi desenhado após reunião com as professoras participantes da pesquisa, que na ocasião, explicitaram quais eram os seus saberes sobre o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. A Oficina de Leitura antecedeu à Oficina de Criação Literária.



questões condutoras à realização de inferência, assim como, uma breve conclusão sobre o impacto da Oficina de Leitura na construção dos saberes da docência para o planejamento do ensino da leitura. E, por fim, aponta a inclusão de atividades concentradas de acordo com a metodologia de Solé (1998) para as próximas edições do curso.

### **A leitura do leitor competente**

Para falar em ensino e aprendizagem da compreensão e interpretação de texto, antes de mais nada, torna-se essencial conhecer a leitura que um leitor competente faz. Por isso, Kleiman (2011) diz que, para alcançar a compreensão textual, é necessário envolver o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento da estrutura textual. Isto significa que o leitor competente de acordo com Dembo<sup>23</sup> (2000, *apud*, Gomes e Boruchovitch, 2013) recorda e conecta as informações armazenadas na memória com as informações do texto, olha rapidamente para o título, rótulo, figuras e elabora hipóteses antes da leitura. Durante a leitura o leitor compara as hipóteses iniciais, identifica o que é relevante e o que está claro, infere, faz analogias com o contexto, anota, relê e identifica as principais ideias, ainda, durante a leitura. Após a leitura, problematiza, revê o texto, verifica a compreensão e se os objetivos foram atingidos e, por fim, realiza a síntese da ideia principal. O leitor competente realiza isto porque lê no plano do significado. Aliás, essa é a única maneira para a aprendizagem da leitura, segundo Smith (1999).

Todo o processo de leitura envolve na prática o emprego de estratégias cognitivas (ativar o conhecimento prévio, inferir, identificar o tema e a ideia principal, resumir) e de estratégias metacognitivas (objetivo de leitura e elaboração de hipótese), sendo a primeira, de acordo com Solé (1998), inconsciente para o

---

<sup>23</sup> DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success – a self-management approach.** Londres: LEA, 2000.

leitor experiente, por ser automática durante a leitura. Enquanto que, a segunda, permite ao indivíduo conhecer, controlar e regular o seu conhecimento. Os processos de compreensão do leitor competente são de alto nível, ou seja, nas palavras de Rangel<sup>24</sup> (2005, apud, Soares e Emmerick, 2013) trata-se de integrar palavras, frases e texto agrupando as estruturas gramaticais em um processo sintático proficiente, de inferir e ativar o processamento semântico por meio da representação mental e integração do conhecimento novo com o prévio.

### **A inferência como responsável pelo sucesso da e na interpretação**

Contudo, o ato de compreender na ótica de Roazzi (2013) envolve escolher, atribuir e associar significados. Por isso, o autor afirma ser essencial a aprendizagem da estratégia cognitiva de inferir. Mas a interpretação ou o resultado de inferir não é instantâneo, principalmente, se for observado os três tipos de compreensão apontados por Bakhtin (2011), no qual o primeiro diz respeito a *compreensão responsiva* que na prática é o próprio ato de responder ao texto durante a leitura, enquanto que, o segundo tipo, *compreensão passiva*, é abstrata e interior e equivale sobre o momento ou atos de pensamento sobre o assunto lido. O terceiro e último, *compreensão responsiva de efeito retardado*, corresponde ao que foi compreendido, sendo colocado em prática em leituras posteriores ou inserido no próprio comportamento.

Em todos os tipos de compreensão, citado no parágrafo anterior, é possível conceber a inferência realizando o seu papel, seja lexical ou semântico, local ou global. Na verdade, o ato de inferir pode ser totalmente automático, durante o ato de leitura, conforme dito anteriormente, tornando-a flexível. Entretanto, isto não quer

---

<sup>24</sup> RANGEL, T. **Processos cognitivos e requisitos da leitura**. Estudo Teórico da Tese de Mestrado, 2005. Disponível em <http://calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/RangelPeruchi.pdf>

dizer que o leitor está autorizado a realizar qualquer inferência. Ao contrário, há inferências apropriadas ao texto e de acordo com Spinillo e Mahon (2007) há inferência de estado, de causa e de previsão e três categorias de respostas inferenciais. São elas: não responde; incoerente ou improvável e coerente ou provável.<sup>25</sup>

A *inferência de estado* surge a partir das relações existentes entre os personagens apresentados e entre os eventos de um texto. Derivam das emoções, do comportamento das características físicas e sociais, do tempo e dos aspectos ambientais. Já a *inferência de causa* nasce da causalidade entre os eventos e são lógicas, enquanto que a *inferência de previsão* trata de antecipar ou prever na mente do leitor, o que vai acontecer nos eventos, sendo durante a leitura comprovada ou não a previsão.

A categoria não responde trata do leitor não conseguir responder nenhuma lacuna deixada no texto. A segunda avança em relação a primeira, no entanto, as respostas não são condizentes com o que é solicitado no texto. Enfim, a categoria coerente trata de respostas inferenciais coerentes que são geradas a partir do texto e ou do conhecimento prévio do leitor.

Concluindo este item, recomenda-se que, ao pensar o ensino e a aprendizagem da interpretação e da compreensão de textos, o docente deverá considerar que seus alunos poderão dar respostas que se enquadram em uma das três categorias.

### **Quais elementos compõem o enredo de uma narrativa literária?**

No entanto, antes de prosseguir com a aplicação das estratégias de leitura, fez-se necessário comentar um pouco sobre os elementos de um texto narrativo literário, que de acordo com

---

<sup>25</sup> SPNILLO, Alina; MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 20, n.3, p. 463-471, 2007 DOI/10.1590/S0102-79722007000300014 .Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a14v20n3.pdf>. Acesso em 27 abr. 2017.

Gancho (1994) os elementos que compõem uma narrativa literária são: o enredo, os personagens, o narrador, o espaço e o tempo.

O autor Todorov (2006) diz que uma narrativa literária inicia com uma situação equilibrada, sendo rompido por um conflito e gerando o desequilíbrio. Esse, por sua vez, provoca ações nos personagens envolvidos para solucionar o conflito, fazendo surgir um novo equilíbrio, que não é igual ao do início, impere outra vez na trama. Toda narrativa tem o clímax, ou seja, o ponto alto que tem função de gerar uma expectativa da solução do conflito, provocando no leitor a ansiedade pela solução. Todo este conceito de enredo literário foi traduzido didaticamente por Jolibert (1994, 2006) em: situação inicial, situação problema, desenvolvimento das ações, solução do problema e situação final, com o objetivo de facilitar o processo inicial de aprendizagem da escrita narrativa nos primeiros anos do ensino fundamental, na França, e adotado, na presente pesquisa de doutorado, como a transposição didática.

Como uma narrativa não é só enredo, de acordo com Brait (1985), Cândido (2014), Coutinho (2015), Gancho (1991) e Mesquita (2006) habitam o mundo imaginário da literatura, os personagens fictícios: herói ou o anti-herói, antagonista, secundários, figurantes e o narrador. O primeiro e o segundo são personagens protagonistas, cuja função é representar forças contrárias, visto que o herói sempre está a favor do bem, enquanto que o antagonista, também, conhecido como vilão, representa a força do mal. Os personagens secundários atuam nas ações auxiliando ora o herói, ora o antagonista, enquanto os figurantes não participam de nenhuma ação, mas sua função é ilustrar uma cena da narrativa. Entretanto, o narrador responde pelo foco narrativo, que pode ser escrito em 3ª pessoa e em 1ª pessoa do singular ou do plural.

O foco narrativo onisciente, escrito em 3ª pessoa, poderá ser organizado em onisciente intruso, aquele tipo de narrador que sabe tudo e conhece tudo da vida dos personagens, ou o onisciente neutro, que não apresenta as emoções dos personagens. Enquanto que no foco narrativo em 1ª pessoa, o enredo é narrado

por um dos protagonistas ou por um personagem secundário. Ambos não conhecem os pensamentos dos demais envolvidos na trama, apenas relatam as suas próprias emoções e pensamentos, conforme pode ser observado em Leite (2002).

Em se tratando da linguagem literária, Coutinho (2014), Gancho (1991) e Leite (2002) afirmam que no texto literário existe uma linguagem utilizada pelos personagens e outra pelo narrador, que são: discurso direto, responsável pela fala dos personagens na sua totalidade com utilização de marcas gráficas como travessão e aspas e verbos de elocução (falar, dizer, perguntar); discurso indireto que trata da escrita da fala do personagem por meio do narrador; e discurso indireto livre que está entre o discurso direto e indireto. Na prática, é utilizado para escrever os pensamentos dos personagens ou do próprio narrador, sendo, até mesmo, em alguns casos, difícil de delimitar se o pensamento é do narrador ou do personagem.

Ao ater-se nos elementos espaço e ambientação Dimas (1994) define que o local diz respeito ao espaço físico em que o enredo acontece, enquanto que a ambientação responde pela característica do local podendo ser religiosa, moral, econômica, psicológica, entre outras.

Com referência ao elemento tempo em narrativa, Nunes (1995) afirma ser o tempo atualizado pelo leitor. A narrativa poderá conter o tempo psicológico que trata da duração das emoções dos personagens momento a momento; do tempo físico ligado ao princípio da causalidade; do tempo cronológico que corresponde ao sistema de calendário do mundo real, do tempo histórico e do tempo linguístico. O último tem o tempo verbal presente como ponto de partida para o enredo se movimentar para o passado ou para o futuro. Para narrar usa-se o pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, demonstrando ao leitor o acontecido e, portanto, configurando-se como uma locução narrativa. Entretanto, para tratar de comentários e diálogos nas narrativas, o autor usufrui de conjugação verbal no presente,

particípio e futuro, caracterizando a locução discursiva de comentários.

Neste item, foi apresentado os elementos de uma narrativa literária e nos anteriores, foram discutidos sobre compreensão e estratégias de compreensão leitora. A Base Nacional Comum Curricular de 2017, (BNCC 2017) recomenda que a aprendizagem inicial da escrita literária seja iniciada a partir do 3º ano do ensino fundamental, contudo, a partir do 1º ano, recomenda a aprendizagem da leitura por meio das estratégias cognitivas e metacognitivas, sendo que no 2º ano, a criança deverá identificar a situação problema de um texto. Por onde e como começar? São questões levantadas por pedagogos e professores dos primeiros anos do ensino fundamental.

### **Como trabalhar estratégias de leitura em sala de aula**

Na tentativa de responder “por onde começar”, têm-se as pesquisas realizadas por Spinillo e seus colaboradores (2007, 2012 e 2014) que indicam ser a faixa etária, entre 6 e 8 anos, como fundamental para se iniciar o trabalho em sala de aula com a questão da compreensão leitora da linguagem escrita. Justificam ser mais acessível e prazerosa a aprendizagem da compreensão leitora neste período, por estarem no processo de alfabetização. Contudo, destaca-se que Solé (1998) recomenda o emprego do ensino das estratégias de leitura, desde a educação infantil. A autora aborda ser necessário três momentos distintos para favorecer a construção da compreensão leitora. São eles: ensinar a ler antes da leitura, ensinar a ler durante a leitura e ensinar a ler após a leitura.

Os atos que envolvem a aprendizagem antes da leitura são na prática, ensinar as estratégias metacognitivas, isto é, ter objetivo para ler e elaborar hipóteses a partir dos recursos disponíveis. Integra-se a esse momento a estratégia cognitiva, ativar o conhecimento prévio. A inferência, estratégia cognitiva, responsável pela construção do sentido, sendo inconsciente para o

leitor competente conforme já dito, domina a mente durante a leitura. Por isso o seu ensino, nos primeiros anos do ensino fundamental, é essencial. Após a leitura, as atividades de verificação da aprendizagem, resumo e identificação do tema e da ideia principal são o foco do último momento.

### **Planejamento a leitura: analisando o texto literário**

No sentido de tentar responder “como começar”, o texto eleito para ilustrar esta atividade na Oficina de Leitura, é um texto curto, de autoria de Eunice Braido, “A joaninha diferente”, conforme quadro I. O tema envolve a questão da “igualdade na diferença” e como ideia principal “ser diferente também contribui com a sociedade”.

Independente se o texto será utilizado na metodologia on-line ou off-line, um estudo sobre o que vem a ser no reino animal a “joaninha”, é necessário.

Enfim, após consultar o site Brasil Escola e Panorama Fitossanitário, constatamos que a joaninha é um inseto, do filo Artrópodes, da classe Insecta e da ordem da Coleoptera. Há 6.000 espécies registradas e organizadas em 350 gêneros. Seu corpo é composto de uma cabeça pequena, antenas, dois pares de asas, é quitinoso, isto é: formado por uma substância resistente e impermeável, medindo até 1 centímetro. De acordo com a espécie, podem apresentar diferentes cores. Contudo, apenas uma espécie, a Cycloneda sanguínea é sem pintas. São predadoras naturais dos pulgões, por isso é usado em controle biológico. Põem de 10 a centenas de ovos, que viram larvas, depois pupa até chegar a forma adulta. O ciclo da metamorfose até a fase adulta é de até 30 dias e ciclo de vida do inseto é em média de 05 meses.

Após a consulta sobre a vida do inseto, é importante destacar o que é relevante para o texto e para o currículo escolar. Na sequência, classificar os personagens, identificar as partes que compõem a narrativa literária, identificar o local e sua

ambientação, o foco narrativo, o discurso utilizado e a questão do tempo no enredo.

Como personagens do texto, tem-se Petipoá/Poá, ocupando o cargo de protagonista/heroína, a mãe de Petipoá como personagem secundária que auxilia a heroína e as primas de Poá e os rapazes (joaninhas machos adolescentes) que auxiliam o vilão. Como figurantes, as mulheres (joaninhas fêmeas adultas) e larvinhas (joaninhas em metamorfose). Neste texto há o personagem oculto que participa de uma das ações no enredo, isto é, o emissor da convocação.

Antes de classificar o personagem pulgão, é importante destacar que o conto A joaninha diferente tem como vilão o “sentimento de ser rejeitada”, portanto, neste texto, os pulgões não ocupam esse cargo, por mais que prejudiquem o andamento da vila, nesse texto, eles são considerados como secundários e acabam auxiliando a mudança psicológica da heroína.

Na situação inicial é apresentada a personagem principal Petipoá e suas características. Em seguida uma conversa entre Poá e sua mãe e o pensamento das demais joaninhas adolescentes, respectivamente. A situação problema está explícita quando é revelado que Poá sente-se rejeitada, justamente por não ter pintas, provocando, então, a ação em se isolar e não tendo nada para fazer. O desenvolvimento das ações para resolver o problema está presente quando o narrador afirma que a vila foi invadida por pulgões e conta que somente os rapazes poderiam ir à guerra. O ponto alto ou clímax do texto, aquele que gera a expectativa no leitor para a solução do problema está na frase, “Mas Petipoá resolveu se alistar” e na frase “não tenho medo de arranhão e muito menos de pulgão!”, enquanto que a solução do problema é narrada ao ela vencer as batalhas e receber as medalhas. E por fim, a situação final está quando a heroína retorne à sua casa com as pintas conquistadas.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Esta análise concentrou-se no texto, mas a ilustração da última página mostra Poá sendo recebida por todos os membros da vila, e, inclusive, um adolescente solicita o seu autógrafo.



O quadro 01 apresenta o texto e sua distribuição de acordo com as partes do enredo e com a análise descrita no parágrafo anterior.<sup>27</sup>

**QUADRO 01 – Análise do enredo do texto A Joaquinha Diferente**

<b>ANÁLISE DO ENREDO DO TEXTO A JOAQUINHA DIFERENTE</b>	
<b>Partes do Enredo</b>	<b>Texto: A joaquinha diferente de Eunice Braido</b>
<b>Situação Inicial</b>	<p>Petipoá vivia descontente. Não tinha nenhuma pintinha, apesar de já ser adolescente!</p> <p>A mãe dizia:</p> <p>- Calma, minha filha! Nem todos são iguais dentro de uma família.</p> <p>- Veja as suas primas. Umas são amareladas, outras vermelhas. E há até as alaranjadas.</p> <p>Mas o que nenhuma tinha era a falta de pintinhas. E como riam de Poá as pequenas malvadinhas.</p> <p>E para os rapazes, então? Sem dúvida, as mais bonitas eram as que possuíam o maior número de pintas.</p>
<b>Situação problema</b>	Poá ficava cada vez mais isolada. Sentia-se rejeitada e para fazer não tinha nada!
<b>Desenvolvimento das ações</b>	<p><b>Ações antes do ponto alto</b></p> <p>Foi bem nessa época que uma praga atacou a plantação. E a vila de joaquinhas foi invadida por uma verdadeira multidão</p> <p>Era pulgão que não acabava mais. Destruíam tudo, devorando todos os tipos de vegetais.</p> <p>Imediatamente os rapazes receberam uma convocação, deveriam ir à guerra para salvar a plantação.</p> <p>As mulheres ficariam em casa para cuidar das larvinhas. E, numa briga, poderiam arranhar as suas pintinhas.</p>
	<p><b>Ponto alto</b></p> <p>Mas Petipoá resolveu se alistar:</p> <p>- Não tenho medo de arranhão e muito menos de pulgão!</p>

<sup>27</sup> Informa-se que foi adotado a transposição didática da autora Jolibert (1994) para o ensino do enredo, sendo acrescentado pela pesquisadora a parte “ponto alto”, conforme consta no quadro 01.

<b>Solução do problema</b>	E não é que ela provou ter muita valentia! Sozinha, Poá dava cabo de centenas de pulgões por dia. Pela sua bravura, ao final de cada batalha, ela era condecorada com uma honrosa medalha.
<b>Situação Final</b>	Como Heroína para casa Poá voltou. E veio coberta de valorosas “Pintas” que bravamente ela conquistou...

FONTE: As autoras (2019).

Em relação ao local e sua ambientação, é somente no desenvolvimento das ações que o texto apresenta explicitamente o local físico em que se passa a narrativa. A partir disto, infere-se que o local físico da situação inicial e da situação problema é na vila das joaninhas, em um local afastado, que permita a mãe mostrar as primas de Poá. A ambientação na situação inicial do enredo é caracterizada pelo desânimo de Poá, que por sua vez, foi provocado pela ação das joaninhas adolescentes. Mas, também, é ambiente de diálogo, uma vez que, a mãe tenta fazer com que a filha compreenda que há diferença em todas as famílias. Contudo a ambientação de desânimo se acentua na situação problema. O local físico em que acontece a narrativa no desenvolvimento das ações é transferido para o local da plantação e na sequência para o da convocação. Pois, primeiro é caracterizado por uma ambientação de destruição e é sombrio, enquanto que, o segundo é um ambiente de esperança e de coragem, afinal os rapazes poderiam ir à guerra.

Entretanto, no ponto alto do texto tem-se um local físico distante do local do alistamento, que permite Poá acompanhar a movimentação. Aos poucos a ambientação é transformada de um ambiente desanimado para uma ambientação de coragem e de reconhecimento de identidade pessoal, por Poá. Já na solução do problema, como cenário é a plantação da vila, a ambientação é de luta e agressividade, por causa do combate. O local da situação final é a casa da família de Poá e conta com uma ambientação alegre e festiva.

O texto é escrito em 3ª pessoa do singular, tem foco narrativo onisciente intruso, porque o narrador conhece os sentimentos dos personagens e sabe tudo o que acontece na vila. Há predominância do discurso indireto.

Em se tratando do tempo, o texto oferece o tempo cronológico e o tempo psicológico, ambos descobertos por inferência. O tempo físico que está indicado pela causalidade, pois, Poá se sente rejeitada, uma vez que, os adolescentes riram dela. O tempo histórico, propriamente dito do texto, está relacionado à época em que os pulgões invadem à vila, e aqui é necessária uma interdisciplinaridade com ciências para obter a explicação, enquanto que, o tempo linguístico está marcado pelo tempo verbal no passado, situado na lógica da narrativa (conta os fatos) e no tempo verbal no presente, configurando a lógica discursiva nos diálogos.

### **Planejando a leitura: aplicando as estratégias de Solé (1998) no modelo on-line de leitura**

Dando sequência ao tentar responder “como começar”, de acordo com Spinillo e Mahon (2007), no modelo on-line de leitura são empregadas perguntas que levam o leitor a realizar hipóteses, ativar o conhecimento, ter objetivo para ler, inferir, identificar o tema, identificar a ideia principal e resumir durante a própria atividade de leitura, enquanto que no modelo off-line, as perguntas são realizadas posteriormente a leitura. Em ambos os modelos, as perguntas são do tipo inferencial e não, tão somente, perguntas literais, visto que em alguns casos há necessidade de se aprender a identificar algumas palavras, mesmo que elas estejam na superfície do texto, como o caso da cadeia referencial.

### **Aplicando as estratégias de Solé (1998) antes da leitura**

Uma das primeiras ações antes da leitura, é o mediador de leitura conduzir uma reflexão antes de iniciar as perguntas,

procurando motivar os leitores fazendo com que brotem os objetivos de leitura. Na sequência trabalha-se com os recursos disponíveis, tais como, título, capa, contracapa, ilustração, entre outros.

O título do texto A joaninha diferente parece não oferecer muitas opções, visto denunciar a diferença. No entanto, após a leitura do texto na sua integralidade e da busca pela vida do inseto, o mediador de leitura poderá perguntar aos seus alunos para ativar o conhecimento prévio: “Você já viu uma joaninha diferente?” e “Alguém já viu de perto uma joaninha?”. Na sequência, para ensinar a elaborar hipótese, questionar: “Como é uma joaninha?”; “Quais são os comportamentos alimentares das joaninhas?”; e “Quantas pintas tem uma joaninha?”

As perguntas do primeiro grupo são classificadas como de ativar o conhecimento prévio, porque requer que o leitor busque, nas suas experiências de mundo, o que ele já sabe sobre o inseto. Entretanto, as questões do segundo grupo conduzem a elaboração de hipóteses, fazendo com que o leitor mergulhe no texto com suas hipóteses iniciais, que poderão ou não ser comprovadas durante a leitura.

### **Aplicando as estratégias de Solé (1998) durante da leitura**

Durante a leitura são as inferências que entram em ação, conforme dito anteriormente. Por isso, para elaborar as perguntas condutoras que levarão a aprendizagem de inferir, é necessário identificar em quais trechos do texto a inferência é solicitada. Por isso, no quadro 02 o texto A joaninha diferente aparece em trechos numerados, denominado neste artigo, de sequência.

**Quadro 02 - aplicando as estratégias de Solé (1998) no modelo on-line**

<b>APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO MODELO ON-LINE</b>	
<b>Nº</b>	<b>A JOANINHA DIFERENTE</b>
1	Petipoá vivia descontente. Não tinha nenhuma pintinha, apesar de já ser adolescente!
2	A mãe dizia:
3	Calma, minha filha! Nem todos são iguais dentro de uma família.
4	Veja as suas primas. Umam são amareladas, outras vermelhas. E há até as alaranjadas.
5	Mas o que nenhuma tinha era a falta de pintinhas. E como riam de Poá as pequenas malvadinhas.
6	E para os rapazes, então? Sem dúvida, as mais bonitas eram as que possuíam o maior número de pintas.
7	Poá ficava cada vez mais isolada. Sentia-se rejeitada e para fazer não tinha nada!
8	Foi bem nessa época que uma praga atacou a plantação. E a vila de joaninhas foi invadida por uma verdadeira multidão
9	Era pulgão que não acabava mais. Destruíam tudo, devorando todos os tipos de vegetais.
10	Imediatamente os rapazes receberam uma convocação, deveriam ir à guerra para salvar a plantação.
11	As mulheres ficariam em casa para cuidar das larvinhas. E, numa briga, poderiam arrancar as suas pintinhas.
12	Mas Petipoá resolveu se alistar:
13	Não tenho medo de arranhão e muito menos de pulgão!
14	E não é que ela provou ter muita valentia! Sozinha, Poá dava cabo de centenas de pulgões por dia.
15	Pela sua bravura, ao final de cada batalha, ela era condecorada com uma honrosa medalha.
16	Como Heroína para casa Poá voltou. E veio coberta de valorosas "Pintas" que bravamente ela conquistou...

FONTE: Adaptado de Gandin (2013).

Na sequência de nº 01 (Petipoá vivia descontente. Não tinha nenhuma pintinha, apesar de já ser adolescente!) perguntar, *quem é Petipóá?*, torna-se importante, pois o título não dá nome à personagem e neste momento o leitor irá realizar uma inferência

de previsão, que será comprovada posteriormente. Perguntar o motivo de viver descontente é na verdade uma pergunta literal, porque a resposta está na própria frase. Contudo, às vezes, o leitor em processo de alfabetização poderá se distrair e não dar atenção ao fato que está explícito, e que nesse trecho responde pela essência da situação problema. Enfim, *qual é a idade de Petipoá?*, outra pergunta que leva a inferência. Aqui cabe a integração com o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, afinal de contas todas as joaninhas adolescentes, assim como os humanos, poderão ter entre 12 e 18 anos.

A sequência de nº 02 (a mãe dizia:) só receberá uma pergunta que conduz a inferência, se o texto estiver sendo lido em voz alta pelo mediador. Caso o contrário, não se aplica.

A sequência de nº 03 (Calma, minha filha! Nem todos são iguais dentro de uma família) requer uma pergunta que conduza o leitor a realizar uma inferência de causa, isto é, *por que a mãe de Petipoá disse que os membros de uma família não são iguais?* Esse trecho do texto requer uma interdisciplinaridade com a área de ciências naturais, pois trata de reprodução, espécies e raças.

Contudo a sequência de nº 04 (Veja as suas primas. Umas são amareladas, outras vermelhas. E há até as alaranjadas) não exige inferência, visto que toda informação está contida na frase. Porém, crianças pequenas poderão não entender a referência entre as cores e a expressão prima. Por isso, cabe uma pergunta literal do tipo: *quem são amarelas, vermelhas e alaranjadas?*

Destaca-se que a resposta da mãe é a parte da constatação da inferência de causa realizada na sequência de nº 03.

As frases da sequência 05, (Mas o que nenhuma tinha era a falta de pintinhas. E como riam de Poá as pequenas malvadinhas), solicitam pergunta mestras para elaboração de inferência como *qual o motivo de Poá não ter pintinhas como as suas primas?* e também de reconhecimento de cadeira referencial, pois em alguns casos o diminutivo “Poá” poderá ser confundido com um novo personagem.

Entretanto, a sequência de nº 06 (E para os rapazes, então? Sem dúvida, as mais bonitas eram as que possuíam o maior número de pintas) reclama perguntas que guiem inferências de estado, tais como: *quem são os rapazes do texto? e quem são as mais bonitas?* As inferências de previsão, também, estão contempladas, isto é, *e o que acontecia com quem tinha o menor número de pintas? e as pintas permitem que as joaninhas possam fazer tudo na vida?*

A sequência de nº 07 (Poá ficava cada vez mais isolada. Sentia-se rejeitada e para fazer não tinha nada) não requer perguntas que conduzam à inferência, mas, se for necessário, perguntas literais e com a finalidade de averiguar se as crianças pequenas estão atentas à cadeia referencial e se compreenderam a situação problema da heroína.

No entanto, a sequência de nº 08 (Foi bem nessa época que uma praga atacou a plantação. E a vila de joaninhas foi invadida por uma verdadeira multidão) solicita inferência de estado, uma vez que o leitor terá que saber sobre que época e local o texto está tratando, pois diz respeito às estações do ano e ao comportamento alimentar da joaninha e do pulgão. As perguntas guias são: *de que época o texto está tratando?, em que local a vila ficava? e que multidão será essa?*

Agora na sequência de nº 09 (Era pulgão que não acabava mais. Destruíam tudo devorando todos os tipos de vegetais) exige inferência de causa como *qual o motivo dos pulgões atacarem os vegetais?*, uma vez que o texto não responde, sendo necessário fazer interdisciplinaridade com ciências naturais. Essa sequência ainda requer perguntas que conduzam à inferência de previsão, *e qual será o motivo dos pulgões atacarem a vila em que Poá vivia?* O motivo dos pulgões atacarem vegetais reside no seu comportamento alimentar, uma vez que são pragas de plantações. Porém, isso não é sinônimo dos motivos de atacarem a vila em que Poá residia, apesar da mesma ter plantação de vegetais. Afinal, qualquer vila poderia ser atacada. E, *qual é o motivo dos*

*pulgões escolherem justamente a vila de Poá?* Essa inferência não é respondida pelo texto, portanto, prevalecerá a escolha do leitor.

Ainda se referindo à sequência de nº 09, destaca-se que o trecho constata a inferência de estado realizada na sequência de nº 08, ou seja, que trata da multidão.

É necessário elaborar perguntas que conduzam a inferência de estado do tipo *quem são os rapazes de que trata o texto?* e *quem emitiu a convocação?* para o evento da sequência 10 (Imediatamente os rapazes receberam uma convocação, deveriam ir à guerra para salvar a plantação), porque o texto não determina faixa etária e realizando uma intertextualidade com a legislação brasileira, somente homens com mais de 18 servem às forças armadas e são elas quem realizam a convocação. Cabe, também, perguntas que guiam a realização de inferência de causa do tipo *por que, somente os rapazes irão se alistar?* e de previsão *“contra quem irão combater?”*.

A sequência de nº 11 que trata do evento (As mulheres ficariam em casa para cuidar das larvinhas. E, numa briga, poderiam arranhar as suas pintinhas) requer inferência dos três tipos, isto é, a inferência de estado fica por conta de *quem são as mulheres e as larvinhas citadas no texto?*. A pergunta é importante, porque o trecho faz uma analogia com o comportamento social dos seres humanos, mas o ciclo de vida da joaninha é ovo – larva – pupa – adulto. Nesta sequência de nº 10, a inferência de causa é marcada pela pergunta *qual a relação entre arranhar as suas pintinhas e as mulheres citadas no texto*. A pergunta, *o que acontecerá se as mulheres arranharem as suas pintas?* é destacada para realização de inferência de previsão, sem que o texto realize tal comprovação. Novamente é o leitor quem decide.

Ainda nessa sequência, é importante conduzir as perguntas, *os rapazes convocados tinham pinta? Será que eles não vão arranhá-las?*, porque o texto sugere que as joaninhas machos têm pintas, por isso a pergunta. Contudo, não há resposta explícita.



O trecho, (mas Petipóa resolveu se alistar) da sequência de nº 12, requer uma inferência de causa como, *qual o motivo que levou Petipóa a tomar essa decisão?*, visto que ela estava sozinha e rejeitada? E outra que conduza à inferência de estado procurando saber *e como ela está se sentido agora, já que estava triste e sozinha?*

A sequência de nº 13 (Não tenho medo de arranhão e muito menos de pulgão!) não requer inferência, pois trata-se de constatação de parte das inferências levantadas na sequência 12.

Já a sequência de nº 14, que traz o trecho (e não é que ela provou ter muita valentia! Sozinha, Poá dava cabo de centenas de pulgões por dia), exige a realização de inferências dos três tipos. A inferência de causa é obtida com *qual o motivo de Petipóa dar cabo de tantos pulgões?* Esta pergunta levará o leitor a pensar o como a personagem está lutando, bem como quais são os objetos por ela utilizados.

Para se chegar na inferência de estado requeridas na sequência 14, as perguntas, *e o que significa dar cabo no texto?* e *com quem Petipóa está sendo comparada?*, conduzem o leitor a dar sentido as expressões “dar cabo” e a comparar a heroína com soldados combatentes.

A inferência de previsão na sequência 14 é o foco da questão mestra, *e os rapazes convocados para guerra onde estão, já que Poá sozinha dava cabo?*. Uma vez que a pergunta guia a reflexão para saber onde estão os rapazes convocados. Contudo, é mais uma previsão que o texto não responde.

A inferência de estado é solicitada na sequência de nº 15 (Pela sua bravura, ao final de cada batalha, ela era condecorada com uma honrosa medalha) que, por sua vez, trata da solução do problema, isto é, a pergunta guia *de quantas batalhas Petipóa participou?*, fará com que o leitor seja conduzido a refletir sobre a quantidade de batalhas vencidas e o número de medalhas conquistadas, pois de acordo com a espécie do inseto, o número de pintas é diferente.

A situação final do texto presente na sequência de nº 16, (como heroína para casa Poá voltou. E veio coberta de valorosas “pintas” que bravamente ela conquistou), necessita de inferência de estado para saber *Que pintas são essas que Poá conquistou? e por que são valorosas?*. A primeira conduz o leitor a fazer a comparação entre medalhas e pintas, enquanto que a segunda trata da transformação psicológica da heroína.

O texto não trata dos pensamentos das joaninhas que maltratavam Poá. Porém uma pergunta que conduz a inferência de estado, poderia ser feita após a sequência de nº 16, isto é, *como será que as joaninhas adolescentes viam Petipoá depois dela acabar com os pulgões?*. Tal pergunta levará o leitor a questionar se as joaninhas adolescentes mudaram de comportamento após a transformação de Poá.

Por fim, as perguntas mestras durante a leitura foram concluídas, mas existe aquelas que de acordo com Solé (1998) acontecem após a leitura, conforme comentado a seguir.

### **Aplicando as estratégias de Solé (1998) após a leitura**

Na prática é aplicar atividades que guiem o leitor a problematizar, rever o texto lido e resumir. Assim como aprender a verificar o que compreendeu e se os objetivos traçados inicialmente para leitura foram atingidos.

Aqui, também, é o momento de realização da síntese da ideia principal, tendo em vista que ela é construída durante o ato de leitura. Aprender a identificar tema, também, se faz neste momento. No entanto, leitores competentes conforme afirma Dembo (2000) realizem isso sozinho, mas crianças em processo de aquisição da escrita, poderão enfrentar dificuldades. Por isso, as perguntas mestras para condução da aprendizagem deverão ser cuidadosamente elaboradas e poderão ter caminhos guiando o pensamento do leitor.

Retomando o texto *A joaninha diferente*, para se chegar a identificação do tema, “igualdade na diferença”, um conjunto de perguntas traçará um caminho para o leitor, isto é:

- 1ª Depois de Petipoá ganhar as medalhas, ela continuou sem pintinhas naturais?
- 2ª E as medalhas que ela conquistou, são iguais as pintas naturais?
- 3ª Mas as medalhas não deixaram Poá com pintas?
- 4ª Então, qual é o tema da história?

A primeira pergunta conduzirá o leitor a refletir sobre a relação entre as medalhas e a ausência de pintas naturais em Petipoá, enquanto que a segunda uma comparação entre medalhas e pintas naturais. A expressão “conquistou” requer que o leitor tenha compreendido que foi por causa da ausência, portanto, da diferença que possibilitou Poá se alistar e vencer as batalhas. Entretanto, a terceira questão solicita uma reflexão em admitir que a personagem passou a ter pintas por causa da sua ação. Na quarta pergunta espera-se que o leitor reúna as respostas das anteriores e conclua o tema.

Em se tratando de identificar a ideia principal, Solé (1998) aponta que isso é possível após a identificação do tema. Novamente serão necessárias perguntas condutoras.

O texto revela a ideia principal “ser diferente também contribui com a sociedade”. Para se identificar, pergunta como: *Petipoá era uma joaninha especial, pois nasceu sem pintinhas e por isso se alistou e resolveu ajudar a vila em que vivia. O que Petipoá aprendeu com isto?*

Ao ler esta pergunta, espera-se que o leitor identifique a ideia principal.

Sobre a estratégia cognitiva resumir, sugere-se que antes de resumir o texto na linguagem escrita, seja realizado atividades que contemplem o resumo na linguagem oral.

O resumo apresentado no quadro 03 inclui a idade de Poá, informa que ela nasceu sem pintas e que as joaninhas fêmeas com mais pintas são escolhidas para namorar e sair. Inclui a palavra

conselho para o diálogo entre as personagens Poá e sua mãe. Na sequência apresenta os motivos de Poá se alistar, inclusive apresenta que a personagem teve coragem, algo não presente explicitamente no texto. Determinou que a vila foi invadida na estação da primavera e denominou o pulgão como praga. Definiu as verduras como vegetais atacados e que Poá venceu 40 pulgões, pois de acordo com os hábitos alimentares da espécie, cada joaninha poderá eliminar até 50 pulgões por dia. Definiu, ainda, que houve uma batalha por dia e que a guerra durou uma semana.

#### QUADRO 03 – Resumo do texto A Joaninha Diferente

##### RESUMO DO TEXTO A JOANINHA DIFERENTE

Petipoá, uma joaninha adolescente de **15 anos**, nasceu sem pintinha. Era rejeitada, porque os rapazes preferiam **as joaninhas fêmeas** com mais pintinhas **para namorar e sair**. Por causa disto, Petipoá, vivia descontente, isolada e não ouvia **os conselhos** de sua mãe, que sempre lhe dizia que nem todos são iguais dentro de uma família. Como Petipoá não tinha nada para fazer e **nem pintinha para se arranhar como as Joaninhas mães e nem filhotes para cuidar, saiu do isolamento e encheu-se de coragem** e alistou-se para ajudar a combater **durante a primavera** uma praga **chamada** pulgão que invadiu a vila que morava e que destruiu **boa parte da** plantação de **verduras**. Por ser valente, venceu **40** pulgões por dia **por durante uma semana** e por isso ganhou uma medalha **também por dia**. Como heroína para casa Poá voltou. E veio coberta de valorosas “Pintas” que bravamente ela conquistou...

FONTE: As autoras (2018).

#### Oficina de leitura: vivendo a estratégia de leitura no papel do estudante e na função do professor

A oficina de leitura contou com obras de literatura infantil, filme de aventura, Moana: um mar de aventuras, audiovisual da Turma da Mônica e Caderno de Leitura, elaborado pelas autoras, como material de apoio.

Os critérios para selecionar os textos escritos foram: foco narrativo onisciente intruso (sabe tudo) e onisciente neutro, ambos escritos em 3ª pessoa do singular ou plural; foco narrativo protagonista e testemunha que são escritos em 1ª pessoa do singular ou plural; discurso direto e indireto, figura de linguagem onomatopeia e a utilização da técnica *flashback* e/ou *flashforward*, sendo as técnicas, ainda, ilustradas com o audiovisual da Turma da Mônica. Entretanto, o filme da Moana serviu para apresentar o enredo de aventura.

Os livros ficaram à disposição das professoras participantes e alguns foram adotados para realização das atividades durante a Oficina de Leitura.

Dos textos<sup>28</sup> selecionados para o cantinho da leitura, fazem parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) do Fundo Nacional da Educação (FNDE) os seguintes: Macaco danado, Lino, Até as princesas soltam pum, O ratinho, o morango maduro e o grande urso esfomeado, Alice viaja nas histórias, Mão que conta a história e Dia de chuva. Os demais pertencem a pesquisadora.

### **Oficina de Leitura: encontros de construção de saberes**

A Oficina de Leitura teve 03 encontros, totalizando 10 horas de atividades sobre leitura. O objetivo geral da oficina centrou-se em socializar conceitos que envolvam a compreensão leitora e a estratégia de aprendizagem da leitura proposta por Isabel Solé (1998).

Assuntos como leitura, alfabetização e letramento foram abordados para compreensão dos conceitos e também para diferenciá-los, assim como, aparecem na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e sua aplicação nos exames de avaliação do país.

---

<sup>28</sup> A lista está no apêndice.

Foram apresentados o conceito de leitura de Kleimam (2010), Oliveira *et al* (2013) e Colomer e Camps (2002), bem como os modelos de leitura ascendente, descendente e interativo dos últimos autores, destacando que o último modelo está conectado ao método de ensino da Pedagogia Histórico-crítica, uma vez que requer do leitor o uso dos três níveis de conhecimento (linguístico, estrutura de texto e de mundo).

Como perfil de leitor, os critérios segundo Dembo (2000) foram expostos, enfatizando que para alcançar o nível de leitores competentes, faz-se necessário praticar e desenvolver a leitura inferencial. Por isso, prosseguiu-se, comentando acerca do processamento leitor, das estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias para uma leitura no modelo interativo. Para complementar, os conceitos de compreensão responsiva, passiva e de responsiva de efeito retardado do autor Bakhtin (2011) foram lidos e comentados. Concluindo o assunto, comentou-se sobre a capacidade de armazenagem da memória a curto prazo, da memória a longo prazo e sobre o conceito de memória episódica.

A protagonista da oficina, sem dúvida, permaneceu com o conceito de “inferência”, características e tipologia (inferência de estado, de causa e de previsão), estratégias de leitura segundo Solé (1998) no modelo de leitura off-line e no modelo de leitura on-line.

Entretanto, como dito anteriormente, a estrutura do texto é um dos níveis de conhecimento exigido para ler, por isso, brevemente comentou-se sobre estrutura do enredo a partir de Jolibert (1994, 2006).

A oficina continuou com a explanação do que está dito nas páginas anteriores deste artigo, isto é, a partir do subtítulo “Como trabalhar estratégias de leitura em sala de aula” até o subtítulo “Aplicando as estratégias de Solé (1998) após a leitura”.

Como atividade coletiva, o texto de Pedro Bandeira, O pequeno fantasma, foi projetado e em seguida, aplicado todos os passos de acordo com o exposto sobre o planejamento da leitura do texto A joaninha diferente.

A oficina continuou com atividade de planejamento da leitura realizada por quatro duplas e uma individual. Os textos escolhidos pelas professoras participantes foram: Soltei o Pum na escola, Lino e A chuvarada.

### **Oficina de Leitura: analisando as aprendizagens**

Para demonstrar o resultado da oficina, foi escolhida a atividade de planejamento da leitura a partir do texto Lino, porque apresenta apenas duas vezes o discurso direto ao longo do texto, sendo caracterizado como predominante o discurso indireto, conforme quadro 04.

**QUADRO 04 – Atividade de planejamento de leitura: perguntas durante a leitura**

<b>ATIVIDADE DE PLANEJAMENTO DE LEITURA: PERGUNTAS DURANTE A LEITURA</b>		
<b>Nº</b>	<b>Texto a ser analisado</b>	<b>Perguntas de acordo com a estratégia de Isabel Solé, elaboradas pela dupla de professoras participantes</b>
	<b>LINO</b>	
1	Naquela manhã, Lino acordou triste.	<b>Por que será? O que aconteceu?</b>
2	Lua havia desaparecido da loja de brinquedos.	<b>Quem era Lua</b>
3a	Lua era uma coelhinha branca com uma luz que acendia na barriga toda vez que ela dava risadas.	
3b	Lua gostava de apostar corrida.	<b>Com quem?</b>
4	Lua inventava músicas legais.	<b>Que tipo de música?</b>
5	Lua contava lindas histórias antes de dormir.	<b>De que falavam essas histórias?</b>
6	Lino e Lua sempre estiveram juntos, desde que vieram da	<b>Eles eram amigos? Onde era a fábrica?</b>

	fábrica de brinquedos.	
7	Mas agora Lua havia sumido.	<b>Prá onde ela foi?</b>
8	Lino perguntou por ela a todos os seus amigos.	<b>Alguém soube responder sobre ela?</b>
9	- Aqui, onde moramos, é assim – disse um deles – de repente alguém desaparece	
10	O tempo passou e os dias pareciam não ter fim.	<b>Por que os dias pareciam não ter fim?</b>
11	Até que, num piscar de olhos, Lino foi colocado numa caixa.	<b>Por que será que ele foi colocado numa caixa?</b>
12	Ele pensou que iria desaparecer para sempre.	<b>Por que?</b>
13	Mas...	
14 <sup>a</sup> 14b	Quando a caixa abriu, Lino encontrou uma menina que se chamava Estrela.	
15	Lino não sabia explicar, mas achou aquele nome encantador	<b>Por que esse nome lhe pareceu encantador?</b>
16	Estrela brincou com Lino.	<b>Do que eles brincaram?</b>
17	Os dois rodopiaram de mãos dadas até ficarem tontos de se deixar cair no chão de tanto rir.	
18	Lino, aos poucos, se acostumou com aquele jeito divertido de Estrela ser.	
19	Uma noite, entre tantas rodas e rodopios, voltas e reviravoltas, a menina decidiu fazer uma surpresa para seu melhor amigo	<b>Que surpresa será essa?</b>
20	- Antes de dormir – disse ela – vamos escutar o que a Lua tem para nos contar?	<b>Lua fala? A lua já falou com vocês?</b>
21	Lino ficou surpreso. Fazia tanto tempo que não escutava aquele nome.	<b>Será que ele pensou que fosse a sua amiga?</b>
22	Será que Lua era feliz? Ele	<b>Será?</b>



	pensou.	
23	Estrela apagou a luz do quarto e abriu a janela	<b>Por que ela apagou a luz e abriu a janela?</b>
24	Lino quase não acreditou no tamanho da sua felicidade?	<b>O que o deixou tão feliz?</b>
25	Lua estava ali, com a barriga brilhando no meio daquela escuridão.	<b>Por que a barriga dela estava brilhando?</b>
26a	Lino não escutava as risadas de Lua. Mas tinha certeza de que	<b>Será que ela estava rindo muito?</b>
26b	ela também era feliz. Porque todas as noites, enquanto Estrela sonhava, Lino via pela janela Lua iluminada.	<b>Por que Lino não podia ouvir as risadas de Lua?</b> <b>Por que Lino tinha a certeza da felicidade de Lua?</b>
27	Às vezes, ela até parecia sorrir no céu.	<b>O que levava Lino pensar que a lua estava sorrindo no céu?</b>

FONTE: As autoras (2018)

Ao ler as perguntas elaboradoras pelas professoras participantes, nota-se que todas as perguntas conduzem a inferência durante a leitura, como as perguntas: **por que será?** e **o que aconteceu?**, na sequência 01. Mesmo a inferência sendo comprovada na sequência seguinte, no leitor competente, a inferência de previsão com as perguntas escritas pela professora, apresenta-se de forma automática, não havendo a necessidade de tempo para elaboração. Mas, com crianças que estão na fase da alfabetização, isto deve ser mostrado de forma explícita, para que desde cedo elas aprendam a monitorar a compreensão.

Realizar neste texto a questão, **quem era Lua?**, na sequência 02, é de extrema importância, uma vez que o texto irá comentar, também, da lua satélite a partir da sequência 20. A comprovação da inferência da sequência 02 encontra-se nas sequências de nº 03, 04 e 05.

Na sequência 3b a pergunta que conduz a inferência, **com quem?**, é essencial, porque supõe que a loja tenha vários

brinquedos, sendo necessário uma inferência para saber com quem a personagem Lua apostava corrida.

Na sequência, tem-se a pergunta, **que tipo de música?**. Tal pergunta direciona a inferência, pois, será necessário o leitor descobrir que tipo de música a personagem inventava, para ser considerada legal pelo narrador.

Segue a mesma direção a pergunta realizada na sequência 05, isto é, **de que falavam essas histórias?**, pois aqui o narrador leva o leitor a acreditar que as histórias contadas por Lua são atraentes para Lino.

A pergunta na sequência 06, **eles eram amigos?**, conduz à inferência, inclusive o texto autoriza o leitor em responder tanto “sim” como “não”, uma vez que não há caracterização física do personagem Lino, ou seja, Lino e Lua poderão ser brinquedos diferentes ou não. A ausência da caracterização do personagem Lino promove isso, cabendo ao leitor escolher que tipo de brinquedo Lino é de fato e qual a sua relação com a personagem Lua, uma vez que ambos nasceram na mesma fábrica.

Ainda na sequência 06 tem-se a questão, **onde era a fábrica?** A pergunta desloca o foco da relação para descobrir o caminho percorrido pelos brinquedos desde o nascimento na fábrica até chegar à loja. A inferência realizada pelo leitor, neste trecho do texto, faz relação com o sumiço da personagem Lua, reforçado, também, na sequência 07 e com o novo lar do personagem Lino. Afinal de contas, o narrador não informa em que local a personagem Lua se encontra, por isso na sequência 07 a questão, **Pra onde ela foi?**, é necessária.

Na sequência 08 a questão, **alguém soube responder sobre ela?**, conduz a inferência, porque o personagem Lino deseja saber o que aconteceu com Lua. A inferência é comprovada na sequência 09.

Na sequência 10, **por que os dias pareciam não ter fim?**, trata-se de uma questão que leva o leitor a descobrir o motivo, de fato, dos dias não terem fim, na loja de brinquedos.

A sequência 11, novamente requer do leitor inferência, afinal de contas, **por que será que ele foi colocado numa caixa?** Antes de comprovar a inferência com a leitura da sequência 14b, há várias possibilidades do personagem Lino ter sido colocado na caixa, como por exemplo: está quebrado, foi vendido, será guardado no estoque para novamente ser exposto para o período de compras do natal do ano seguinte, entre outras possibilidades.

Na sequência 12, incentivar a descoberta com **Por que?**, mantém o suspense. Este faz com que o leitor se aproxime, ainda mais, do personagem Lino, pois viverá junto com ele, as emoções desencadeadas pela questão.

Na sequência 15, **por que esse nome lhe pareceu encantador**, trata do leitor inferir qual será de fato o pensamento e o sentimento de Lino ao ouvir o nome Estrela.

Na sequência 16, saber ou inferir **do que eles brincaram?**, é essencial, porque o texto não caracteriza o personagem Lino, conforme dito anteriormente. Novamente, várias possibilidades de inferências, poderão ser realizadas, cabendo ao leitor escolher entre elas.

Na sequência 19 a questão, **que surpresa será essa?**, aproxima o leitor do sentimento do personagem Lino, contudo, o leitor terá que escolher entre as várias possibilidades para inferir, apesar de na sequência 20 a resposta ser entregue ao leitor e ao personagem Lino.

Comentando sobre a sequência 20, indagar o leitor com a questão, **Lua fala?**, é provocar no leitor o real sentido da expressão “fala” no texto, porque o verbo falar remete a conversa, bate papo e aqui ele é colocado sobre outro sentido, isto é, leitura visual.

Ter inserido a questão, **A lua já falou com vocês?**, por mais que seja uma pergunta de opinião e promover respostas desconectadas do texto, mesmo assim, fará com que o leitor, por meio do conhecimento prévio, chegue à conclusão de que Estrela está, de fato, propondo a Lino, a leitura visual da lua – satélite,

porque na sequência 21 a questão, **será que ele pensou que fosse a sua amiga?**, endossa o que foi dito antes.

Manter o questionamento com a pergunta, **será?**, na sequência 22, mantém o suspense e a inferência, porque afinal de contas ninguém sabe onde se encontra a personagem Lua. Mas inferir com a questão, **por que ela apagou a luz e abriu a janela?**, após a leitura da sequência 23, é uma pergunta que faz sentido para o leitor compreender o que acontece, na verdade, com o personagem Lino, ou melhor dizendo, como as emoções e os sentimentos às vezes não permitem ver a realidade. Por isso a questão que conduz a inferência na sequência 24, **o que o deixou tão feliz?**, é necessária, porque é por meio da inferência que o leitor compreenderá o pensamento do personagem Lino, uma vez que para Lino trata-se de sua amiga Lua e não da lua-satélite da Terra.

Para enfatizar o pensamento de Lino, a questão na sequência 25, **por que a barriga dela estava brilhando?**, faz com que o leitor compare a lua-satélite com a personagem Lua e tente descobrir a semelhança entre elas, para compreender o pensamento e o sentimento de Lino em acreditar que tinha encontrado sua amiga Lua.

Em relação a sequência 26, mais precisamente à sequência 26a, a questão, **será que ela estava rindo muito?**, antecipa por meio de inferência o que diz a sequência 27, enquanto que as questões, **por que Lino não podia ouvir as risadas de Lua?** e **Por que Lino tinha a certeza da felicidade de Lua?**, conduzem o leitor em tentar descobrir quais são as razões que levaram o personagem Lino em acreditar que todas as noites, ele via a sua amiga Lua no céu. O mesmo acontece com a pergunta que direciona o leitor em inferir o motivo de: **o que levava Lino pensar que a Lua estava sorrindo no céu?"**

Enfim, o quadro 05 traz as respostas das professoras participantes sobre as perguntas após a leitura, isto é, aquelas que tratam da identificação do tema e da ideia principal do texto Lino. Apresenta, ainda, como atividade realizada, as perguntas para conduzir as crianças do ensino fundamental anos iniciais na monitoração e na integração das informações com o conhecimento prévio.

De acordo com o quadro 05, o tema foi identificado pelas professoras, contudo não há uma pergunta específica conduzindo o leitor a identificar o tema. Entretanto, é apresentado uma pergunta: “Será que Lino acredita realmente que a lua do céu era realmente a sua amiga coelhinha? Tal pergunta poderá dar início ao diálogo que levará o leitor a identificação do tema, porém, serão necessárias outras perguntas para identificar a ideia principal.

**QUADRO 05 – Atividade de planejamento de leitura –  
perguntas após a leitura**

<b>ATIVIDADE DE PLANEJAMENTO DE LEITURA – PERGUNTAS APÓS A LEITURA</b>		
<b>TIPO</b>	<b>Perguntas da atividade de planejamento</b>	<b>Respostas das professoras participantes</b>
TEMA	Qual é o tema do texto?	Ilusão, ingenuidade
	Como poderá ser a pergunta para a criança identificar o tema?	
IDEIA PRINCIPAL	Qual é a ideia principal do texto?	Nem tudo que você imagina é verdade.
	Como poderá ser a pergunta para a criança identificar a ideia principal?	Será que Lino acredita realmente que a lua do céu era realmente a sua amiga coelhinha?
OUTRAS PERGUNTAS	Outras perguntas: Ex: Para onde Lua realmente foi?	

FONTE: As autoras (2018)

**Refletindo sobre a análise do resultado da atividade de planejamento da leitura**

A análise da atividade permite inferir que o emprego da estratégia de leitura foi apropriado pelas professoras participantes, porque nenhuma das questões propostas para inferir são de natureza literal, o que demonstra que o conceito de

inferência foi compreendido, assim como, a função dela no processo de entendimento do texto.

No entanto, verifica-se que algumas questões condutoras de inferência, nesse primeiro momento, não foram observadas pela dupla de professoras, tais como: perguntas que levam o leitor a realizar inferência de estado sobre o tempo cronológico, tempo psicológico e sobre as emoções do personagem protagonista, bem como as perguntas que ativam o conhecimento prévio e elaboração de hipóteses antes da leitura. Isto leva a registrar que a ausência de propostas dessas questões tornou explícito a necessidade de um estudo sistematizado para esses assuntos. Dito de outra forma, foi elaborado atividades separadas envolvendo diferentes textos de literatura.

A análise do texto *A Joanhinha Diferente* que serviu de base para as participantes, demonstrou a conexão com textos informativos da área de ciências naturais e com textos jurídicos que tratam sobre o alistamento militar, bem como com o comportamento dos seres humanos na idade em que prevalece a adolescência e na relação de cuidados com os filhos. Todas essas intertextualidades exigem reflexão por parte do leitor, sendo o mediador de responsável por planejar isso, assim, como preparar o leitor para compreender que há inferências que não são comprovadas pelo texto, cabendo ao leitor aceitá-las, como é o caso da idade da personagem heroína, Petipoá, que poderia ter entre 12 e 18 anos de idade, se ela fosse um humano. O texto permite inferir entre esse intervalo, mas não confirma a idade exata em que o evento aconteceu.

Nota-se que essas observações, aparecem, na atividade do texto *Lino*, com as questões elaboradas para as sequências 20, 23, 25 e 26, exigindo uma intertextualidade com a área de Ciências e de Geografia. Contudo a interdisciplinaridade com o campo da Matemática, principalmente com o conteúdo sobre medidas de tempo e de espaço não foram contempladas na atividade de planejamento de leitura do texto *Lino*, justamente porque não

houve inferência de estado abordando o tempo cronológico e tempo psicológico do texto.

## **Conclusão**

Como dito, esse foi o primeiro momento ou contato com a metodologia de ensino, pois todas as professoras participantes da pesquisa informaram, durante a avaliação diagnóstica que antecedeu o curso de extensão Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral, que não conheciam metodologias de ensino de leitura, e menos ainda a proposta por Isabel Solé.

Diante desta informação, procurou-se, então, ofertar às professoras participantes um momento em que tivessem contato com a metodologia de ensino da leitura e com os conceitos que envolvem a proposta da autora, bem como os modelos de leitura on-line e off-line.

Salienta-se, assim como o leitor competente não nasce competente, ele se constrói, na medida em que realiza diferentes leituras e emprega conscientemente as estratégias de leitura. Assim também o professor se constrói professor durante o exercício da profissão. Por mais que o docente seja um leitor competente, não significa que brotou, naturalmente, o “mediador de leitura.

Assim o docente não nasce sabendo metodologias de ensino para mediar a compreensão leitora, e também pode não as ter aprendido em sua formação inicial. Ele até possui conhecimentos prévios sobre o assunto, porque em sua vida estudantil, poderá ter participado de atividades que conduzem a inferências em leitura, mas, isso não é sinônimo de estar capacitado a planejar e conduzir a aprendizagem da leitura inferencial, especialmente, para os primeiros anos do ensino fundamental. Uma vez que para trabalhar com a leitura em sala de aula, o professor precisa saber sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas que envolvem a compreensão; ler várias vezes o mesmo texto para propor

perguntas condutoras de acordo com a metodologia de Solé; procurar relações interdisciplinares; saber sobre o desenvolvimento do pensamento infantil; e, por fim, conhecer as especificidades do gênero textual.

Enfim, não basta traduzir, às crianças, didaticamente o significado das palavras não conhecidas. É preciso ensinar a pensar e a monitorar as informações prévias com as recepcionadas ao ler o texto.

Concluindo, a Oficina de Leitura demonstrou ser uma atividade de construção de saberes da docência à professores regentes, principalmente para os profissionais da educação que não conheciam a sequência de atividades de um planejamento da leitura. Por outro lado, demonstrou a necessidade, também, de se elaborar atividades específicas para cada etapa da metodologia, em especial a aprendizagem das questões condutoras para antes da leitura e após a leitura.

## Referências

- ARAGUAIA, Mariana. "Joaninha (Família Coccinellidae)". In: *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/animais/joaninha.htm>. Acesso em 08 fev 2019.
- BAKHTIN, M. M., 2010. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAIDO, Eunice. *A joaninha diferente*. Ilustração Mingo e Maria Donizete. Edição renovada. São Paulo: FTD, 2008.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: *A personagem da ficção*. 13ª ed. Perspectiva, 2014.
- COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COUTINHO, Afrânio. *Notas de Teoria Literária*. 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



- DIMAS, Antonio. *Espaço e romance*. 3ª ed, São Paulo: Ática, 1994.
- GANDIN, Rosângela V. *É possível aprender a escrever textos narrativos no 3º ano do ensino fundamental?* 2013. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.
- GANCHO, Candida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.
- GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. *Leitura e compreensão: Contribuições da Psicologia Cognitiva e da teoria do processamento da informação*. In: *Compreensão de textos: processos e modelos*. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- Joaninha, Cycloneda sanguinea. In: *Panorama Fitossanitário*. Disponível em: <http://panorama.cnpms.embrapa.br/insetos-praga/inimigos-naturais/predadores-joaninhas/joaninha-cycloneda-sanguinea-linnaeus-1763-coleoptera-coccinelidae>. Acesso em 08 fev 2019.
- JOLIBERT, Josette et al. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994, p 15 – 178
- JOLIBERT, Josette et al. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades*. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 10ª ed, São Paulo: Ática, 2002.
- MESQUITA, Samira Nahid de. *O enredo*. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2006.
- NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. 2ª ed, São Paulo: Ática, 1995.
- OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely e SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. *Compreensão em leitura e coeficiente intelectual verbal*. In: *Compreensão de textos: processos e modelos*.

Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

ROAZZI, Antonio; HODGES, Luciana; QUEIROGA, Bianca; ASFORA, Rafaela; ROAZZI, Maíra M. Compreensão de textos e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: *Compreensão de textos: processos e modelos*. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SPINILLO, Alina Galvão e ALMEIDA, Denise Dias. Compreendendo textos narrativos e argumentativo: há diferença? In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*: Rio de Janeiro, v 66, n. 3, p. 115-132, 2014. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/872>. Acesso em 27 abr 2017.

\_\_\_\_\_, MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 20, n.3, p. 463-471, 2007. DOI./10.1590/S0102-79722007000300014 .Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a14v20n3.pdf>. Acesso em 27 abr. 2017.

\_\_\_\_\_, HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos. Análise de Erros e Compreensão de Textos: Comparações entre Diferentes Situações de Leitura. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, V. 28, n. 4, p. 381-388, 2012. DOI./10.1590/S0102-37722012000400006 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01027722012000400006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01027722012000400006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27 abr. 2017.

SOARES, Adriana Bevenides; EMMERICK, Thamires de Abreu. Compreensão de textos: processos e modelos. In: *Compreensão de textos: processos e modelos*. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas das narrativas*. Tradução de Pleyla Perrone-Moiséis. 4ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2006.

## APÊNDICE I

### LISTA DAS OBRAS DO CANTINHO DA LEITURA

BANDEIRA, Pedro. *A onça e o saci*. 2ª ed, São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *O pequeno fantasma*. Ilustrações Opentheoor. 2ª ed São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. *O pequeno bicho-papão*. Ilustrações Carlos Edgard Herrero. São Paulo: Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. *A pequena bruxa*. São Paulo: Moderna, 1998.

BRENMAN, Ilan e ZILBERMAN, Ionit. *Até as princesas soltam pum*. 12ª reimpressão, São Paulo: Brinque-Book, 2008.

BRAIDO, Eunice. *A mariposa orgulhosa*. São Paulo: FTD, 2008.

\_\_\_\_\_. *O vaga-lume apaixonado*. São Paulo: FTD, 2008.

\_\_\_\_\_. *A joaninha diferente*. São Paulo: FTD, 2008.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. *A chuvarada*. São Paulo: FTD, 2006.

DONALDSON, Julia. *Macaco danado*. Gilda de Aquino (tradução). São Paulo: Brinque-Book, 1999.

FRANCO, Blandina e LOLLO, José Carlos. *Soltei o Pum na escola!* 1ª ed, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

\_\_\_\_\_. *Quem soltou o Pum?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

\_\_\_\_\_. *Deixei o Pum escapar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

FUCCI, Ema. *João e Maria*. Fabio Teixeira (trad.). 1ª ed. Ciranda Cultural, 2013.

GIANNI, Rodari. *Alice viaja nas histórias*. Silvana Cobucci Leite e Denise Mattos Marino (tradutores). São Paulo: Biruta, 2007.

LEITE, Marcia. *Mão que conta história*. São Paulo: Leya, 2011.

MACHADO, Ana Maria. *Dia de chuva*. 2ª ed. São Paulo: Richmond Educação, 2007.

NEVES, André. *Lino*. 1ª ed, São Paulo: Callis, 2012.

TRIVIZAS, Eugene. *Os três lobinhos e o Porco mau*. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

WOOD, Don; Wood, Audrey. *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*. 2ª ed. São Paulo: Brinque-Book, 2012.



## 9. A LITERATURA E O SENTIDO DA VIDA: A CONTRIBUIÇÃO DE TOLSTÓI À EDUCAÇÃO

Edimar Brígido

Felipe Teider de Godoi

### Introdução

A obra produzida por Leão Tolstói (1828-1910) prevê uma maneira peculiar de dar significado a vida e quer indicar meios para sua valoração. Segundo Ornellas (2010, p. 107), por meio do fazer literário, o escritor russo busca “colaborar para a formação de um homem e de um mundo melhor”, especialmente no seu estágio de conversão, sendo um “propugnador da liberdade” (BERNARDINI, 2015)<sup>29</sup>.

Tolstói, amplamente conhecido por suas obras *Guerra e paz* e *Anna Kariênina*, vivenciou fases importantes em sua vida, as quais influenciaram diretamente no modo como se expressou em seus escritos, desde a fase de despreocupação financeira devido à herança abastada, até o período de desprendimento das vaidades e aproximação com os mais pobres, no qual vivencia uma fase mística, essencial para o entendimento de suas discussões a respeito da valorização da existência humana.

A partir desse pressuposto, buscar-se-á evidenciar o papel da literatura como meio exprimível do valor da vida, meio pelo qual os homens, historicamente, têm se utilizado para expressar seus anseios mais profundos, como as noções de sentido e crenças, denúncias sociais, distopias e utopias que emergem em tempos de crise ou de extremo tédio, analisando os pontos de contato que

---

<sup>29</sup> Trecho retirado de uma entrevista realizada com a professora Aurora Bernardini pelo programa *Literatura Fundamental* da UNIVESP.

unem as características próprias da literatura com o contexto vivenciado pelo escritor de referência. Quer-se, a partir disso, estimular os docentes do Ensino Médio (especialmente os de literatura), a aplicarem a literatura a partir do viés tolstoísta, já que, nesta fase, busca-se preparar o estudante para o bom convívio consigo mesmo e à ação crítica diante das relações sociais, mantendo-o sempre consciente de seu papel transformador.

Para isso, “somos convocados a considerar a tensão, sempre latente, entre Tolstói artista e Tolstói pensador” (GOMES; FONTANELE, 2003, p. 233), a fim de se compreender a grandeza do artista, que manifesta ao longo de seus escritos um caminho perene em busca do sentido da vida. Tendo isso como perspectiva, o professor de Ensino Médio poderá utilizar-se da literatura, para atingir realidades importantes do processo de formação de seus alunos, ajudando-os a partir dos diversos elementos literários, tais como a criticidade e a intersubjetividade, a desenvolverem-se como cidadãos melhores.

A arte, de modo especial a literatura, será concebida como método terapêutico enquanto possibilidade de encontro do sentido da vida, percebendo os pontos de contato que unem as características próprias da literatura com o contexto vivenciado pelo autor, e por fim evidenciar o uso da literatura como possibilidade de transformação interior do estudante, como “um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, [...] (bem como, responsável pelo) desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo (OSAKABE, 2004 apud BRASIL, 2000, p. 50).

### **A Literatura como expressão do indizível**

A arte por meio da própria vida mostra aquilo que na linguagem comum não pode ser mostrado, por isso queremos evidenciar que a literatura pode resgatar a totalidade do humano,

preso em uma crescente “decadência moral e [num] barbarismo” (MORAES, 2010, p. 1). É preciso “reconstituir a totalidade da espécie” (SCHILLER, 1991, p. 51) e isso acontece pela inserção do homem no mundo cultural, espaço apropriado para tratar das peculiaridades humanas, que só é atingida por instrumentos específicos, tais como a literatura. Ela, segundo Cândido (2004, p.180)

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

A literatura, como uma das expressões da multiplicidade das linguagens humanas, pode ser definida, também, como ramificação da arte, que têm a capacidade de transcender a própria realidade do mundo. Apresenta-se, desta forma, como um caminho possível ao conhecimento do sentido da vida, “mostrando” (WITTGENSTEIN, 2010, s/p) a cada indivíduo, em sua subjetividade, resquícius do inefável<sup>30</sup>.

Segundo Brígido e Valle (2018, p. 88), “a arte é um instrumento utilizado pelo sujeito ético para figurar a própria vida, mostrando a todos o que há de mais importante nela”, e é isso que reforça a função da literatura como meio de melhor despertar nos homens sentimentos variados que contribuem para o encontro consigo mesmo e com o mundo.

O fato literário mostra-se como meio inesgotável e de caráter eternizado que supera a própria objetividade, isto é, os fatos do mundo, e insere o sujeito numa constante transformação da sua própria consciência. A Literatura “é a coisa mais interessante do mundo, talvez mais interessante que o mundo.” (DERRIDA, 1981,

---

<sup>30</sup> “Inefável” – no *Tractatus*, o filósofo Wittgenstein usa a expressão “*Unaussprechliches*” [inexprimível]– é precisamente o que não pode ser narrado, descrito foge de uma possibilidade de transcrição lógica.



s/p.), uma vez que ela desperta no sujeito a criatividade necessária para interpretar a própria realidade.

A arte literária se apresenta com um verdadeiro poder de contágio que a faz facilmente passar de simples capricho individual, para traço de união, em força de ligação entre os homens, sendo capaz, portanto, de concorrer para o estabelecimento de uma harmonia entre eles, orientada para um ideal imenso em que se soldem as almas, aparentemente mais diferentes, reveladas, porém, por ela, como semelhantes no sofrimento da imensa dor de serem humanos (BARRETO, 1956, p. 62).

A atividade literária ultrapassa a mera imitação da natureza e a suas restrições, transformando sentimentos e ideias, antes impossíveis de serem descritas, em histórias e expressões que revelam ao mundo aquilo que está no mais íntimo dos homens, resultado de sua capacidade de criação e imaginação artística. Não dispõe de um poder imediato de transformação do mundo, mas, como aponta Sartre, é um espelho onde o ser humano se pode mirar e conhecer melhor a sua imagem (SARTRE, 1970, p. 138).

Creemos, também, que a arte é parte insolúvel da vida humana, e é pelo contato ativo com a mesma, neste caso com a literatura, é que o homem consegue chegar ao “mundo da vida”<sup>31</sup> propriamente dito, de modo a conhecer-se, e assim agir em favor de si e do mundo que o rodeia.

Conhecendo-se, o homem pode clarificar seus sentimentos e assim, favorecer suas ações transformadoras, num constante processo de resignificação do sentido de sua vida. Tolstói e outros importantes nomes da literatura e da filosofia como Ludwig Wittgenstein, definem o sentido da vida como

aquilo que motiva a existência do sujeito em sua completude, em termos práticos e que, portanto, tal sentido não pode ser definido

---

<sup>31</sup> Expressão de Urbano Zilles (1994, p. 15, apud BRÍGIDO; VALLE, 2018, p. 33).

por palavras, mas somente, através da busca por experiências chamadas místicas, as quais estão para além do significado (ROCHA, 2018, p. 154).

A experiência com “as coisas inefáveis representam o que existe de mais importante e valioso na vida” (BRÍGIDO; VALLE, 2018, p. 33), possibilita um acesso a totalidade do mundo e ao seu eminente sentido. Para isso o homem precisa estimular seu poder de intuição, isto é o “caráter ontológico que consegue contemplar o *quid*, a essência do mundo.” (PINTO, 2006, p. 05).

Muitas vezes, mostrar as peculiaridades do indizível e suas implicações práticas na realidade, por meio da filosofia ou da arte, requer passar por uma espécie de luta espiritual, especificamente uma luta contra as nossas contradições mais profundas, que no mundo moderno irão se apresentar como traços de loucura ou solidão. Mas, a partir do enfrentamento e da experiência com a realidade que transcende os fatos, é que podemos “melhorar a si mesmos, e depois melhorar o mundo.” (WITTGENSTEIN apud MONK, 1995, p. 31).

### **Tolstói e a busca pelo sentido da vida**

Tolstói, preconizado pelo seu estilo literário único e paradoxal, destaca uma veemente valorização da dignidade do homem. Segundo Ornellas (2010, p. 108) as obras de Tolstói “oferecem parâmetros humanísticos essenciais para uma sociedade global que começa a ruir a essencialidade humana em nome do capitalismo.” As experiências vivenciadas por Tolstói, fatos corriqueiros, bons ou traumáticos, fez-lhe mais sensível à realidade, e à significação da vida, transformando-o em um “pensador religioso e social” (ZWEIG, 1965, p. 11).

As realidades que se oferecia aos escritores do século XIX era, de fato, fantásticas; um despotismo aterrorizador; uma Igreja para a qual se rezava pelas expectativas apocalípticas; uma *intelligentsia*

imensamente talentosa mas desenraizada, buscando salvação no exterior ou na sombria massa da classe camponesa; [...] os debates raivosos entre os eslavófilos e ocidentalistas, entre populistas e utilitários, reacionários e niilistas, ateus e crentes; [...] (STEINER, 2006, p. 31).

Viveu todos os prazeres possíveis, teve status e grande destaque no âmbito literário, mas, em uma fase de sua vida começa a apresentar sinais de um intenso descontentamento que resultara numa grande luta em favor de sua própria sobrevivência. Sentia-se doente por dentro, chegando a destacar na obra *Uma confissão* (2017), na qual ele descreve com detalhes toda a moléstia vivida: “A força que me atraía para longe da vida era mais poderosa, mais completa do que uma vontade comum [...]” (TOLSTOI, 2017, s/p). Foi necessário ressignificar a existência, buscando o verdadeiro sentido da vida.

Nem a leitura de muitos filósofos ou sábios foram capazes de apaziguar o sentimento de desolação interior que o apossava, a ponto de, em meio as inquietantes dúvidas, pensar em ceifar sua própria vida. No livro *A morte de Ivan Ilich*, o autor deixa transparecer por meio do protagonista que estava “à beira do desespero, por não encontrar resposta para o problema do sentido da vida” (SIMÕES, LIMA, et al 2009, p.102). Esse fato também fica evidente no seu personagem, o Levine de *Anna Kariênina*, que ao compreender “claramente que mais nada o esperava no futuro [...] a não ser a morte, [...] então decidiu que não podia mais viver: ou achar uma explicação da vida ou matar-se.” (ZWEIG, 1965, p. 12).

Tolstói busca, inicialmente na religião de seus pais – o cristianismo ortodoxo, vivendo radicalmente as doutrinas – preencher tais lacunas, mas ainda insatisfeito, recorre às teorias filosóficas várias, perpassando pela contribuição de diferentes pensadores. Sem sucesso, sua insatisfação continua a intensificar-se, alargando o seu abismo interior. Esse drama de profunda confusão vivenciada é perceptível, novamente, em Levine (*Anna Kariênina*), ratificando o que já dito:

Não posso viver sem saber quem sou e com que fim fui lançado a este mundo – dizia ele [Levine] para consigo. E visto que não poderei chegar a sabê-lo, torna-se-me impossível viver. No tempo infinito, na infinitude da matéria, no espaço infinito forma-se um organismo como uma borbulha, mantém-se por algum tempo, rebenta. Essa borbulha sou eu.” (TOLSTOI, 1970, p. 857)

Segundo Rubens Figueredo, um dos tradutores da obra *Anna Kariênina* (2013, p. 11), “para enfrentar o futuro inescapável, pois até o suicídio lhe é vedado, ele tem por único esteio e consolo a fé mais rudimentar de um mujique.” Tolstói buscava uma firme verdade, que considerasse sua questão existencial sem desprezar o fator racional, não uma explicação fria de “consolação epicurista da vida” (ZWEIG, 1965, p. 37), mas uma espécie de fé pura e convicta, desvencilhada da legalidade exacerbada e da ausência de prática.

Após muito procurar, encontra nos mais pobres aquilo que parecia concatenar com seus anseios, pois notou que, mesmo diante das agruras das condições dessa classe, contentavam-se com suas vidas. Assim como expressa em *Uma confissão* (2017, s/p): “passei a observar a vida e a crença dessas pessoas e, quanto mais observava, mais me convencia de que elas possuem a fé verdadeira, que lhes dá o sentido e a possibilidade da vida.”

É nessa fase que o autor passa por uma conversão de valores, é quando, em tom epifânico, declara que o sentido da vida estava nela mesma e que o sentido atribuído a ela era uma verdade expressa pela fé e pela transformação social. O autor é imerso dentro de uma “ética mística” (ZWEIG, 1965, p. 11), e pautara todos os seus escritos vindouros e esforços futuros por defendê-la, numa radicalidade efervescente na qual a gramática literária é substituída pela “gramática da fé” (MATOSO, 2012, p. 24).

O saber racional me levou a admitir que a vida é absurda, minha vida parou e eu quis dar cabo de mim mesmo. Ao observar as pessoas, a humanidade, vi que elas vivem e garantem que sabem qual é o sentido da vida. Observei a mim mesmo: eu vivia enquanto

sabia o sentido da vida. A exemplo do que acontecia com as outras pessoas, a fé oferecia também a mim esse sentido e a possibilidade de viver (TOLSTOI, 2017, s/p.).

Como destacado anteriormente, Tolstói já havia vivenciado uma fé, porém, conforme sua confissão, vivera mal, deixando-se levar pelos desejos carnis e agora, por meio de uma espécie de tomada de consciência, observa que seus esforços por teorizar a verdade eram inúteis, uma vez “que só por meio da vida se pode encontrar o saber da verdade.” (TOLSTOI, 2017, s/p). “Desta feita, impulsionado por suas preocupações morais, imiscuídas em um processo catalisador de mudanças sociais” (GOMES; FONTENELE, 2018, p. 235), Tolstói, iniciará um processo de modificação do modo como se deve observar o mundo, não mais permeado por passividades, mas pelo ativismo da transformação.

Ao tomar para si a responsabilidade das teorias que começa a desenvolver, age com despojamento e desvínculo radical de qualquer tipo de honrarias, sendo o primeiro a indicar o caminho a seguir<sup>32</sup>. O autor vai complementar essa ideia, afirmando que a vivência dessa vida se dá em Deus e na aplicação de sua vontade, de justiça e de valoração da vida, no mundo.

## **Tolstoísmo e a transformação humana**

A profunda interiorização e o desvencilhamento das relações, fez com que se descortinasse diante do pensador russo, o mistério que o inquietava, levando-o, pelos caminhos da fé, a uma ação social em seu tempo. Dirige-se para “um caminho que o transforma, irresistivelmente, no inimigo mais resoluto do Estado” (ZWEIG, 1965, p. 15), como representado em seu conto *A*

---

<sup>32</sup> “A partir dos anos de 1870, considerados os anos do apogeu de sua crise, há uma reviravolta em sua vida: abominando o seu prestígio social de Conde Tolstói, aristocrata rico, dono de inúmeras terras e, portanto, gerenciador de camponeses, fez-se arauto de uma vida simples.” (GOMES; FONTENELE, 2018, p. 235),

*destruição do inferno e sua reconstrução* (1902) inspirada na realidade russa dos czares.<sup>33</sup> Parece um paradoxo notar como uma teoria nascida de um extremo afastamento de tudo e de todos, possa ser responsável pela emergência de uma força social de ideais transformadores.

Não é objetivo deste texto ater aos seus argumentos de contraposição ao Estado, mas vale destacar que toda a discussão se pautara numa busca incessante por questionar a supressão de liberdade e a “corrupção interna” (ZWEIG, 1965, p. 18) que faziam muitos inocentes padecer.

A atividade principal de Tolstói desenvolve-se no período da história russa que é limitado por dois marcos fundamentais: 1861 [a abolição da servidão da gleba] e 1905 [o domingo sangrento, a primeira revolução-ensaio russa]. Durante esse período os rastros da servidão e suas consequências dolorosas fizeram-se sentir em toda a vida administrativa e política do país, mas principalmente no campo (CHKLÓVSKI, 1967, p. 380).

O Tolstoísmo, assim como ficou conhecido o movimento baseado nessa segunda fase de Tolstói, almeja, segundo Ornellas (2010, p. 108), “a transformação do homem por meio das elevações moral e espiritual e alcançar repercussão mundial.” O autor quer por meio da autonomia, isto é, da liberdade espiritual e política, instigar os homens a agirem com justiça, assim como seu grande modelo: Jesus Cristo.

Inspirado pelos Evangelhos, que exaltavam a pobreza e abnegação, o literato russo chegou a reunir um certo contingente de jovens oriundos da *intelligentsia* eslava, em sua propriedade rural, dispostos a adotarem os princípios do chamado Tolstoísmo (AZEVEDO NETO; QUEIROZ, 2016, p. 3).

---

<sup>33</sup> “Um sistema de trabalho de quase escravidão e extrema pobreza do povo, aparentemente apático com relação à situação por reconhecerem a autoridade e, inclusive, a sacralidade do poder constituído, corrupto.” (GOMES, 2017, s/p).

Tolstói não deseja inaugurar uma nova religião ou se ligar a uma doutrina pronta, mas possibilitar aos homens que, por si próprios, cheguem a “uma moral pura [...] isenta de violência [...] que pouparia à humanidade de uma outra revolta – a sangrenta.”<sup>34</sup> (ZWEIG, 1965, p. 17).

É possível notar nos ensaios e obras do autor as nuances de seu tempo, as ideias de vanguarda e o grande poder criativo, longe de qualquer tipo de esterilidade literária e de repercussão social. Pelo contrário, são textos que assumem papel transformador, penetrando na solidez da censura e da dominação ideológica, lançando feixes de luzes sobre a obscuridade de seu tempo. A arte para Tolstói (2016, p. 61) “é um meio de intercâmbio humano, necessário para a vida e para o movimento em direção ao bem de cada homem e da humanidade, unindo-os em um mesmo sentimento.”

“O ‘transcendentalismo’ político de Tolstói, seus ‘pietismos’ utópicos, são profundamente melhoristas” (STEINER, 2006, p. 15), isto é, crê numa ideia otimista de que o mundo pode ser mudado, frente uma decisão concreta e radical por parte dos homens. E somente essa escolha poderia levar o sujeito ao encontro com o sentido de sua existência, à “plenitude [que] era uma liberdade essencial” segundo o autor (STEINER, 2006, p. 09).

Tolstói é um escritor polêmico, pois quer instigar o homem a mudar de vida, para assim, melhor clarificar o seu sentido. Desvincular-se das coisas terrenas é um caminho prático para isso, bem como a luta pelo pacifismo e a crítica à deificação do Estado, repelindo “todas as autoridades terrenas e se [submetendo] a uma: à própria e incorruptível consciência.” (ZWEIG, 1965, p. 26). Ele chega a comparar essa atitude, de diligência do homem moral, a um enxame de abelhas, suspenso

---

<sup>34</sup> Foi uma revolta de trabalhadores russos ocorrida em São Petersburgo, na Rússia, em 9 de janeiro de 1905. Também conhecida como Também chamada “*Domingo Sangrento*”, uma vez que vários manifestantes foram mortos pela guarda real.

num ramo, de modo que a partir da conversão de vida de um, movimentar-se-iam a dos demais.

Se nenhuma abelha levantasse voo sem esperar pelas outras, o enxame nunca mudaria de lugar, e se o homem que assimilou o conceito cristão não vivesse segundo este conceito, a humanidade nunca mudaria sua situação. Mas, como basta que uma abelha abra as asas e voe, para que uma segunda, uma terceira, uma décima, uma centésima, a sigam, e, assim, todo enxame levantará voo livremente; do mesmo modo bastaria que um só homem vivesse segundo os ensinamentos de Cristo para que um segundo, um terceiro, um centésimo seguisse seu exemplo, fazendo desaparecer o círculo vicioso da vida social, do qual não parece haver saída (TOLSTOI, 1984, p. 102).

Para Tolstói, o destino da literatura e de todas as artes deve estar comprometido com o fenômeno social primordialmente (ORNELLAS, 2010, p. 112). Na obra *O que é a arte?* o autor tece críticas significativas ao modo como a arte era vivenciada historicamente, “tornando [-se] algo cada vez mais vago e indefinido na cabeça das pessoas.” (TOLSTOI, 2016, p. 20).

O escritor russo, ao buscar clarificar o que de fato era a arte, afirma que a finalidade da expressão artística não devia se concentrar somente na mera satisfação intimista, mas devia servir de instrumento impulsionador de mudanças de vidas, que transmita mais o bem do que o belo. “[...] Só podemos dizer ‘belo’ daquilo que é agradável à nossa visão. De forma que a palavra e o conceito ‘bom’ abrangem dentro de si o conceito ‘belo’, mas não vice-versa: o conceito ‘belo’ não cobre o conceito ‘bom’.”<sup>35</sup> (TOLSTOI, 2016, p. 29). Segundo Ornellas (2010, p. 114),

na visão de Tolstói, a classe dominante é a grande responsável pelo desvirtuamento da arte por preconizar e fomentar um fazer estético

---

<sup>35</sup> Neste ponto, cabe a leitura do *Tractatus* de Wittgenstein. Nesta obra, o filósofo austríaco afirma, possivelmente influenciado por Tolstói, que ética e estética “são um”, ou seja, o bem e o belo são a mesma coisa.



que atenda ao seu próprio prazer e deleite. A partir do momento em que a arte passa por um processo de profissionalização, criou-se artistas que fomentam – por serem pagos e estudarem em escolas de arte – essa perspectiva comercial e infrutífera. Dessa maneira, houve uma perda de conteúdo, o abandono da cultura popular e o descontentamento com a vida.

O artista deve, a partir de seu ofício, possibilitar criações que contribuam para as elevações moral e espiritual humanas, afastando-se das atrocidades causadas aos mais pobres, presenciado no cenário russo. “Tolstói foi perseguido até o extremo da autodestruição pelo absurdo aparente da existência humana.” (STEINER, 2006, p. 186). A arte passa a ter papel ativo como denúncia, formação moral e catequese, buscando, pois, salvar a humanidade do “poder humano” (ZWEIG, 1965, p. 57).

É preciso agir para mudar o cenário de fome e devastação que o mundo russo vivia naquele instante, e desejando que esse objetivo se estendesse a todo o mundo, Tolstói busca influenciar os jovens a superarem as inócuas teorizações, daquela conjectura impura, “sendo-lhe necessária, portanto, uma mudança que, acentuando-se de modo a ultrapassar as dimensões da filantropia e da caridade, contemplasse toda a ordem social estabelecida.” (GOMES; FONTENELE, 2018, p. 235).

### **Literatura, Tolstoísmo e o Ensino Médio**

A saída para a transformação do cenário de opressão se dá pelo aperfeiçoamento moral dos indivíduos. Descobre-se, portanto, que o sentido da vida está nos meandros da temência à Deus e na práxis social. Isso justifica a preocupação do russo com o analfabetismo, que o levou a dedicar-se um bom tempo como professor numa escola fundada em sua própria casa, bem como à criação de uma editora.

Desse trabalho surge a *Cartilha*, uma espécie de material didático que serviria como instrumento de ensino e

aprendizagem. “Seu sonho – o de que crianças de toda e qualquer condição social aprendesse a ler e a escrever com sua *Cartilha* – fora realizado.” (RABELLO, 2009, p. 13). Aqui, observa-se um exemplo do que ansiava o Tolstoísmo, representado num método pedagógico que associasse escola à vida; conhecimento e existência. Uma grande contribuição para os estudos de pedagogia e, conseqüentemente, ao sistema educacional de sua época.<sup>36</sup>

A aplicação desse tipo de literatura, na sala de aula, favorece a transformação do aluno, especialmente do Ensino Médio, por estar num período de crescentes mudanças e desenvolvimento do seu perfil crítico. É nessa fase que se procura contribuir para a ascensão do jovem em um adulto consciente e responsável, fruto de uma vida genuinamente pautada pela autonomia.

[...] O Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22, Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 2000, p. 9)

O Tolstoísmo, bem como as obras que beberam dessa perspectiva, querem ensinar uma literatura que supere a “arte pela arte”, e seja um meio eficaz e confiável para o estudante construir uma sociedade melhor, a partir da criatividade e da visão crítica, possibilitada pela relação entre ideia e experiência.

---

<sup>36</sup> “É importante destacar que suas ideias podem ser resumidas em uma simples equação: necessidade ou/e desejo de aquisição de conhecimento de uns + desejo de ensinar de outros = desenvolvimento pessoal de todos. Para tanto, alunos e professores devem ser movidos por forte sentimento de fraternidade.” (RABELLO, 2009, p. 14).

Esse modo de se conceber a educação exige do educador capacidade de “introduzir a liberdade na experiência de aprendizagem [...]” (BARTLETT, 2013, p. 206) de seus alunos, guiando-os ao sentido existencial e à mobilização social.

Segundo as Bases Legais (2000, p. 4) dos PCN<sup>37</sup> é preciso “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; (evitando) a compartimentalização, [...] e (incentivando) o raciocínio e a capacidade de aprender”. Essa exigência pode ser observada no Tolstoísmo, para o qual, a educação deve oferecer uma constante inquietação diante a qualquer tipo de alienação, até mudanças radicais, como o caso do extremo despojamento vivido pelo próprio autor de referência.

A partir do exposto, também se nota que a leitura das obras de Tolstói, ou de outras literaturas críticas, incentivadas pelo professor de Português durante as aulas, servirá como fomento à mudança interior no estudante, a partir da libertação de suas paixões individualizantes, uma vez que o interesse pela condição do outro, torna-se condição indispensável à práxis transformadora da sociedade.

Tolstói se revoltava contra o sistema educacional da sua época, pois

a escola não respondia às questões que a vida colocava, ou seja, havia uma visível e inegável distância entre escola e vida e, conseqüentemente, entre as verdadeiras necessidades do povo, ofuscadas pela obrigatória submissão à pessoa e ao poder do professor, e, se quisermos ir um pouco além, igualmente ignoradas pelo Estado. Em outras palavras, Tolstói defendia atividades pedagógicas saudáveis, que unissem os envolvidos (...) em torno do saber, da troca de experiência entre todos, sem exceção, o que atenuava, inclusive, toda e qualquer hierarquia, pois ele acreditava que todos nós temos o que ensinar a qualquer pessoa, e cada pessoa, seja ela quem for, tem sempre algo a nos ensinar. Para Tolstói, era igualmente de extrema importância que o aluno desenvolvesse sua

---

<sup>37</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

capacidade criativa (...) a qual deveria ser sempre alimentada. (RABELLO, 2009, p. 15)

O uso da literatura para esse fim, como defendia o escritor russo, pode contribuir para a “revolução da educação” (BRASIL, 2000, p. 6) ansiada pela reforma do Ensino Médio das últimas décadas, e também servir de instrumentalização às novas metodologias ativas que ganham espaço no âmbito das licenciaturas.

A interação com a sociedade almejada pelos PCN<sup>+38</sup> vem de encontro com a visão tolstoísta, uma vez que a arte literária não poderia ser escrita ou lida “sem um objetivo ou esperança de utilidade” (TOLSTÓI apud SCHNAIDERMAN, 1983, p. 62). Quer-se, pois, superar o mero sentimentalismo, ou ainda afirmar que o prazer literário não se restringe ao mundo interior dos homens, mais, necessariamente, impele os sujeitos, neste caso os jovens estudantes, a terem um olhar diferente no mundo, criando neles, uma consciência de responsabilidade perante a conjuntura social que lhes é apresentada e que estão inseridos.

A literatura precisa ser pensada, e entendida como um instrumento propulsor de ação social, pois revela ao aluno uma abrangente visão de mundo, extrapolando a mera conceituação estéril e as próprias expressões escritas, uma vez que as figuras de linguagem, elementos sempre presentes nos textos literários, podem conduzir o leitor ou o escritor por caminhos de muitas possibilidades<sup>39</sup> e ao voltar-se às relações reais, o leitor /escritor deverá contribuir para a melhoria de seu ambiente. A vida e a literatura não devem se contrastar, mas pelo contrário, servirem-se reciprocamente.

O escritor russo, segundo Gomes; Fontanele (2003, p. 234), concebe “o aprimoramento pessoal como uma meta

---

<sup>38</sup> “Não devemos nos esquecer de que a escola é um dos espaços em que a interação social deve reinar, favorecendo a aprendizagem verdadeiramente significativa, que leva à autonomia.” (BRASIL, 2002, p. 226).

<sup>39</sup> É o caso das expressões polissêmicas, ou ainda o uso de ironia.

profundamente desejada”, caracterizando uma elevação espiritual que não tira o homem do mundo, nem o omite da responsabilidade com as relações sociais, mas o faz mais humanizado, e realmente consciente da sua participação na construção cultural e política da sociedade.

E isso faz com que Tolstói, grande inimigo do dogmatismo cristalizado, bem como denunciador da opressão imposta sobre os mujiques, “dada sua potência de invenção, sua força de pensamento, sua excelência de estilo e sua originalidade de concepção, construa, um dos espelhos mais límpidos da complexidade humana.” (ROLAND, 1921, s/p), e se destaque como um escritor e pedagogo, preocupado com o sentido da vida de seus seguidores.

### **Considerações finais**

Por meio de uma série de mecanismos, como figuras de linguagens e elementos da pragmática, a literatura impele seu leitor a experimentar um mundo fora dos fatos lógicos e verificáveis pelo método científico, atingindo realidades inefáveis, que só podem ser experimentadas pelo exercício da sensibilidade, da imaginação e da criatividade.

Depois disso, o indivíduo sente-se impulsionado a agir e fazer da realidade algo mais congruente, justo e harmonioso, a partir disso, exclui-se a interpretação apressada de que a literatura se constitui da junção de meros sentimentos inócuos e sem qualquer utilidade, especialmente para os jovens que cursam o Ensino Médio, fase peculiar e marcada pelos questionamentos a respeito da utilidade das coisas. A literatura, como salientado aqui, detém papel central na formação desses cidadãos em desenvolvimento, e quando bem aplicada, gera sujeitos conscientes e críticos, rechaçando a alienação presente em boa parte das relações cotidianas.

Quis se mostrar com análise apresentada aqui, a importância da arte, especialmente a literária, na busca pelo sentido da vida, de modo particular para os alunos do Ensino Médio. A sociedade vive atualmente imersa em situações extremas de violência. Boa parte dessas situações tem como alvo os jovens presentes nas periferias das grandes cidades. Portanto, espera-se que esta pesquisa motive professores, pedagogos, pais e estudantes a encontrarem, ainda na escola, por meio do estudo direto e indireto da literatura, um meio para motivar novas atitudes frente a realidade muitas vezes desoladora.

É marca registrada nas obras e na vida de Tolstói, esse desejo de preencher o grande vazio existencial. É possível aprofundar tal afirmação numa pesquisa mais detalhada de seus escritos, especialmente a partir de seus personagens, ambientes e temas escolhidos para servir de cerne às suas histórias. Como apresentado na parte inicial do texto, Tolstói passou por várias fases em sua atividade de compreensão do mundo e de atuação no mesmo. Boa parte delas, foram expressas de alguma forma em seus escritos, sejam os ficcionais ou os autobiográficos.

Talvez, o suporte literário fora um instrumento importante na clareza daquilo que efervescia em seu interior, e por isso, o teor terapêutico dessa arte não só beneficia quem lê, mais quem a produz. Os jovens do Ensino Médio poderão ser estimulados por seus professores a, além de participarem de leituras de obras de cunho crítico, também expressar seus anseios no papel, a fim de motivar o nascimento de novos escritores. Sugere-se, em pesquisas futuras, o estudo do impacto da literatura na psique humana e o quanto, de fato, a produção artística é eficaz à saúde mental do homem, especialmente através da escrita literária.

Wittgenstein, filósofo já citado neste trabalho, é exemplo da forte influência que Tolstói teve na transformação de vidas. Quem destaca isso é Matoso (2012, p. 8):

a transformação pessoal, ou a conversão religiosa, que o jovem filósofo [Wittgenstein] buscava ao alistar-se como voluntário no

exército austríaco [tirar a própria vida], consuma-se quando encontra, através d'*Os Meus Evangelhos*, a “palavra salvadora” e se torna conhecido entre os seus companheiros de armas pelo epíteto de “o homem com os evangelhos [...]” torna-se não só um crente, como um evangélico, recomendando o Evangelho de Tolstoi a qualquer pessoa que atravessasse uma crise.

Em suma, foi possível notar que o sentido da vida, para o autor, dava-se na entrega a uma mística que capacitaria o homem a agir no mundo. A junção desses dois elementos – transformação interior e atividade social– seria o caminho da plenitude humana. Este texto teve por intenção apresentar um instrumento capaz de contribuir com esse processo, por meio do qual a Escola, com toda sua equipe de educadores, possa promover uma experiência transformadora no interior do seu aluno.

## Referências

- BARRETO, L. *O destino da literatura* In: Impressões de Leitura. São Paulo: Brasiliense, 1956.
- BERNARDINI, A. *Literatura Fundamental: Guerra e Paz*. 2015. (29m36s). Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=iIbM0FobowE>>, acesso em: 16 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>, acesso em 29 jan. de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2002. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>, acesso em 29 de jan. 2020.
- BRIGIDO, E. VALLE, B. *Wittgenstein: a ética e a constituição do gênio*. Curitiba: CRV, 2018.
- CHKLÓVSKI, V. *Lev Tolstoi*. Moscou: Jovem Guardia, 1967.

DERRIDA, Jacques. *Dissemination*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

GOMES, V. *O demônio de Tolstói e o Brasil do século XXI*. In: Vania Gomes, Escritora, 2017. Disponível em: < <https://vaniagomes.com.br/2017/04/21/o-demonio-de-tolstoi-e-o-brasil-do-seculo-xxi/>>, acesso em 26 abr. de 2019.

GOMES, R. C. C.; FONTENELE, L. *Liev Tolstói: o romancista e o dogmático. Do conflito perene à produção literária*. In: Trivium: Estudos Interdisciplinares, v. 10, n. 2., p. 232-244, jul./dez., 2018.

GURGEL, R. *O rascunho*. Ensaios e resenhas, centelhas de verdade. Curitiba, 2011. Disponível em < <http://rascunho.com.br/centelhas-de-verdade/>> Acesso em 26 de jun. 2019.

MATOSO, Ana. *Tolstoi com Wittgenstein: Moral e Arte*. 2012, 254f. Dissertação (Doutorado em Letras) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

MONK, Ray. *Wittgenstein: o dever do gênio*. Tradução de Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORAES, Isabella Lígia. *A literatura e seu poder de resgate da totalidade humana*. Universidade Federal de Juiz de fora, 2010. Disponível em < <http://www.ufff.br/darandina/files/2010/12/5a.-edi%C3%A7%C3%A3o-artigo11.pdf>> Acesso em 23 de ago. 2019.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. *A questão do sujeito transcendental em Wittgenstein*. São Paulo, Unicamp, 2006, p. 9-58. Disponível em <[https://www.academia.edu/2233329/A\\_quest%C3%A3o\\_do\\_sujeito\\_transcendental\\_em\\_Wittgenstein](https://www.academia.edu/2233329/A_quest%C3%A3o_do_sujeito_transcendental_em_Wittgenstein)> Acesso em 29 de jun. de 2019.

RABELLO, B. *As cartilhas e os livros de Lev N. Tolstói*. 2009. 289f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROCHA, A.C.A.V. *O sentido da vida e a questão do transcendental: considerações filosóficas a partir da primeira fase do pensamento de Ludwig Wittgenstein*. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 152-164, jan-jun/2018.

SARTRE, Jean Paul. *As palavras*. 4. ed. São Paulo: Difel, 1970.



- SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: E.P.U., 1991.
- SCHNAIDERMAN, Boris. *Leão Tolstói: antiarte e rebeldia*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.
- SIMÕES, LIMA, et al. *O sentido da vida: contexto ideológico e abordagem empírica*. In: *Psychologia: Universidade de Coimbra*, n. 51, p.101-130, 2009.
- STEINER, G. *Tolstói ou Dostoiévski*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- TOLSTOI, L. *Anna Kariênina*. Tradução e apresentação: Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Anna Kariênina*. Lisboa: Editora Arcádia, 1970.
- \_\_\_\_\_. *O que é arte?* Traduzido por Bete Torii. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.
- \_\_\_\_\_. *O reino de Deus está em vós*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Uma confissão*. São Paulo: Editora mundo Cristão, 2017.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- ZWEIG, S. *O pensamento vivo de Tolstói*. Traduzido por Lígia Austran Rodrigues Pereira. São Paulo: Martins, 1965.

## 10. PORQUE NEM TODO “ERA UMA VEZ” É IGUAL... UMA DISCUSSÃO SOBRE CONTAR HISTÓRIAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Angélica Aparecida de Oliveira Barros  
João Carlos Pereira de Moraes

### Introdução

Formar leitores que leem por prazer não é uma tarefa fácil. Cotidianamente, a escola traz estratégias para fomentar leitores, que vão desde a leitura compartilhada até a criação de resumos de livros lidos. Nesse sentido, Paul Goodman, citado por Rubens Alves (2001), tem razão ao dizer que nunca ouviu falar de nenhum método para ensinar literatura que não acabasse por matá-la, parecendo que a sobrevivência do gosto pela literatura tem dependido de milagres aleatórios que são cada vez menos frequentes.

Entretanto, o professor que deseja formar leitores encara o dilema: como incentivar leitura sem racionalizá-la em notas ou avaliação? Por tal motivo que esta pesquisa se constrói. Procura-se aqui uma válvula de escape para o hábito da leitura prazeroso pela criança, mediante a discussão sobre o processo de contação da história e suas contribuições para a imaginação, a criatividade, a oralidade e o gosto pela leitura.

Portanto, entende-se que a criança deve ser estimulada desde pequena a ler, pois este hábito não possui como requisito a alfabetização do sujeito. Ou seja, ler imagens, inventar histórias e ouvir leituras feitas pelo professor darão referências e sentidos ao ato de leitura para ela. Deste modo, a literatura infantil pode ser usada como recurso lúdico desenvolvendo na criança um espaço de prazer no encontro com o livro.

Contudo, pouco se discute os modos de contação de história propagados na escola e, menos ainda, debate-se qual a visão das crianças sobre o assunto. Esse é objetivo desta pesquisa, analisar as narrativas de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre dois modos de contar histórias, a forma teatralizada e a forma lida.

A pesquisa foi realizada a partir de observações feitas durante a atuação dos pesquisadores em um projeto de contação de histórias infantis, desenvolvido com alunos do 1º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nilse de Freitas, no município de Ourinhos/ São Paulo. Observaram-se as falas e desenhos das crianças participantes, bem como as suas reações para criar considerações sobre o objetivo da pesquisa.

A seguir são apresentados alguns elementos teóricos que nos ajudaram a compor e pensar a pesquisa – as necessidades formativas do primeiro ano do ensino fundamental, uma breve história da literatura infantil e o processo de contação de histórias. Após apresenta-se os princípios metodológicos da pesquisa e, por fim, os resultados e discussões do tema.

## **O primeiro ano: Educação Infantil ou Ensino Fundamental?**

Educadores e pais têm a preocupação com o ingresso das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que isso ocorre aos 5 anos de idade. Ao entrarem neste nível de ensino, há uma expectativa dos familiares e, muitas vezes, dos professores para que ocorra de forma rápida e precisa do ato de ler formal pelas crianças. Para estes, as modificações do ensino fundamental de oito para nove anos sugerem uma antecipação de aprendizagens (ARELARO, 2005).

A configuração do Ensino Fundamental e essa transformação de um ensino de oito para nove anos deram-se ao longo da legislação educacional brasileira. A primeira legislação a disciplinar o Ensino Fundamental consistiu na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), instituindo em oito anos o seu

término. Após 25 anos, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no intuito de melhorar a sua qualidade do ensino ofertado, criando critérios e padrões para sua organização, bem como sinalizando o ingresso dos estudantes no Ensino Fundamental a partir de seis anos.

Já no Plano Nacional de Educação/PNE, lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, admite-se como meta educacional brasileira o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2001). Tal perspectiva consolida-se com as Leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em que implementa-se o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010, quando então, passou a ser obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental (BRASIL, 2005; 2006).

Com a obrigatoriedade estabelecida pelas citadas leis, houveram mudanças nos conteúdos ministrados em todos os anos do Ensino Fundamental, porém daremos ênfase ao primeiro ano do Ensino Fundamental que não consiste, ou não deveria ser, a antiga primeira série, que recebia crianças de sete a oito anos de idade (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

A primeira série antiga destinava o seu maior tempo escolar para o trabalho com conteúdos envolvendo o estudo da escrita, leitura, matemática, das ciências e humanidades. Formulação que deixava um ínfimo espaço para atividades lúdicas, em geral, limitado ao parque. Diferentemente, conforme Valiengo (2008), o primeiro ano atual dedica-se a valorizar os jogos e as brincadeiras como parte integrante e fundamental do aprendizado das diferentes áreas do conhecimento, porque lida com crianças que, muito pouco tempo atrás, encontravam-se na Educação Infantil.

O primeiro ano do Ensino Fundamental ingressa no processo de alfabetização e letramento como introdutório a cultura da escrita e leitura convencional. Portanto, não é necessário exigir da criança de cinco anos, a completar seis anos em junho, que ela utilize a escrita padrão, mas que a signifique no seu cotidiano e

inicie o seu uso enquanto mecanismo de conhecimento, intervenção e produção de mundo.

Nesse sentido, o Estado do Paraná, ao ampliar a escolarização das crianças, explicitou em sua Deliberação 02/05 que, cabe à instituição escolar considerar, na proposta pedagógica, os seguintes elementos:

1. As concepções de infância de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem;
2. As características e as expectativas da população a ser atendida e da comunidade a qual se insere;
3. A descrição o espaço físico, instalações e equipamentos;
4. A definição de parâmetros de organizações de grupos e relação professor/aluno;
5. A seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico;
6. A gestão escolar expressa através de princípios democráticos;
7. A articulação da educação infantil com o ensino fundamental garantindo a especificidade do atendimento aos alunos;
8. A avaliação do desenvolvimento integral do aluno;
9. A avaliação institucional;
10. A formação continuada dos profissionais da instituição (PARANÁ, 2006, p. 24).

Observa-se que na proposta há preocupação com as peculiaridades do ensino-aprendizagem da criança de forma a ser respeitado o desenvolvimento infantil, priorizando as características do grupo e o espaço físico adequado na escola do Ensino Fundamental.

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio de brincar (BRASIL, 2004, p.19).

Nesse contexto, a primeira série do Ensino Fundamental necessita de um programa pedagógico adequado e que dê espaço para a criança desenvolver o lúdico e a imaginação. Porém, na prática o conteúdo apresentado é do Fundamental e não mais da Educação Infantil, sendo assim, perdeu-se parte das práticas infantis próprias e necessárias para um desenvolvimento adequado e sadio das crianças. A Contação de histórias tem importante papel nesse “vazio institucional” criado pela inserção do primeiro ano ao Ensino Fundamental, podendo ser usada e valorizada para as atividades educacionais desse grupo.

### **Do ouvir histórias para a literatura infantil**

A literatura infantil tem início entre os séculos XVII e XVIII, quando a criança passou a ser observada, pela ascendente burguesia da época, como um ser humano diferente do adulto (ARIÉS, 1981), já que até aquele momento as crianças eram considerados adultos pequenos, podendo ler e frequentar os mesmos locais que estes. Por essa mudança de paradigma, emerge a necessidade de um preparo e educação mais adequada a sua condição de criança.

Surge nessa época, as histórias maniqueístas, inspiradas no momento histórico vivido, distinguiam o bem e o mal, o que deveria ser aprendido e desprezado (CADEMARTORI, 2017). São exemplos dessa vertente os seguintes contos de fadas e fábulas: A Bela Adormecida no bosque, O Pequeno Polegar, Chapeuzinho Vermelho (histórias dos Irmãos Grimm), O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete (histórias de Charles Perrault).

No Brasil, a literatura infantil “tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1987, p. 20). Pode-se dizer que a literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, com uma literatura centralizada na vida brasileira e no folclore do país, como “Sítio do Pica Pau Amarelo”

(1921), em que era apresentado um espaço infantil de características rurais e nacionalistas. As principais obras infantis do escritor são: *Reinações de Narizinho* (1931), *O Minotauro* (1939), *O Saci* (1921) e *Viagem ao céu* (1932).

Conforme Zibermann e Magalhães (1987), a partir da década de 70, a literatura infantil nacional teve um notável desenvolvimento, através fortalecimento do setor editorial, à ampliação do público escolar e, portanto, consumidor, pelo apoio governamental em programas de incentivo à leitura, pela diversificação de temáticas, etc. Surgiram outros novos autores nacionais como Ziraldo, com “*O Menino Maluquinho*” (1980), Ana Maria Machado, com “*Menina Bonita do Laço de Fita*” (2000). Frente a isso, é possível discutir os modos que estas histórias chegam às crianças na escola.

### **A contação de histórias**

Vivemos um período em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças, acarretando que mais e mais informações cheguem a elas de forma rápida. Nessa perspectiva, os livros físicos estão sendo deixados de lado e, junto consigo, o processo de contação de histórias (CANAAN; SURUKI; RIBEIRO, 2017), o que torna um desafio para o educador fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura.

Sabe-se, também, que nem sempre contar histórias infantis no Ensino Fundamental é uma prática estimulada e valorizada. Segundo Sousa e Bernardino (2011), o próprio professor pode não valorizar histórias infantis e isso, então, levar as crianças a crescerem com pouco repertório e, até mesmo, interesse quanto à leitura.

Para Rodrigues (2005), a Contação de Histórias é uma atividade que possibilita o incentivo à imaginação e ao trânsito entre o fictício e o real. O autor comenta que ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência

vivencial por meio da narrativa do escritor. “Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real” (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Referente ao assunto, Abramovich (1997, p.17) ressalta que:

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, tantas outras mais, e viver profundamente o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Nesse sentido, a Contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos no mundo da fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade, elo entre o aluno e o livro. Contar histórias é próprio do ser humano e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a Contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor (BUSATTO, 2003).

Por outro lado, segundo Sousa e Bernardino (2011, 237-8),

a escuta de histórias pela criança favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (pesos, acho, imagino, etc), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.

Portanto, inúmeras são as possibilidades e potencialidades do uso da Contação de Histórias em sala de aula. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade (BUSATTO, 2007). Entretanto, dentro do processo de ensino da literatura na escola, a Contação de Histórias não está recebendo



um estímulo adequado, uma vez que “não deve ser uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler (VILLARDI, 1997, p. 2).

Já segundo Bettelheim (1980 apud SOUSA; BERNARDINO, 2011), a narração oralizada transforma-se num caminho para o desenvolvimento da maturidade como também para a sedimentação da individualidade, da autovalorização e da projeção de um futuro melhor, promovendo uma abertura para um convívio social considerando a presença do outro.

Nesse mesmo sentido, Abramovich (1997) ressalta que a importância de se contar histórias para crianças consiste no fato de que escutá-las propicia o começo da aprendizagem para ser um leitor, além de potencializar o imaginário, a curiosidade e o encontro com outras ideias para solucionar as mesmas questões.

Por tais motivos deve ser levado em conta o planejamento docente no processo de contação de histórias. Nesse quesito, é de suma importância o conhecimento da história, o uso de adereços, fantasias e vozes que prendam a atenção e despertem o lúdico e o imaginário da criança. Ou seja, a história não pode ser vista por si só, mas como elemento de trabalho para o contador de histórias. Abramovich (1997, p.20) corrobora a ideia, abordando a importância da leitura prévia do narrador da história.

[...] ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passa a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega ao ouvinte.

Enfim, cabe pensar como propõe Coelho (2002), uma boa história, no mínimo, faz todos sorrirem e deixa a aula mais divertida. Até gente grande volta a ser criança e quem não deseja ser criança por uns instantes? Mas que para isso aconteça o narrador deve estar consciente da importância do ato de contar histórias e de sua atuação no emprestar vivacidade à narrativa.

## Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é o estudo de caso, baseado em uma investigação qualitativa, tendo como foco a visão de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nilse de Freitas, de Ourinhos/ São Paulo, sobre dois modos diferentes de contar histórias.

Sendo assim, o estudo foi desenvolvido com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, constituída de 20 alunos, com crianças de seis anos de idade, pertencentes à Unidade Escolar. Ao desenvolver a pesquisa, foi feito o uso de livros ilustrados de histórias infantis, utilizando como recurso palitoches e fantasias. Para o acompanhamento das ações foi elaborado um registro em diário de campo das impressões da pesquisadora e das reações das crianças.

Durante a escolha das histórias, optou-se por duas narrativas que falassem sobre animais, que além de despertarem a curiosidade de toda a criança, também estavam sendo abordados na sala de aula pela professora.

A primeira história contada foi *Pai, todos os animais soltam pum?*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman (2009). O livro conta a história de Laura, uma menina inusitada, bem-humorada e inteligente que adora fazer perguntas ao seu pai 'quase sabe-tudo'. Neste bate-papo, bem-humorado da menina Laura com seu pai, inúmeras perguntas vêm à tona, despertando a curiosidade sobre os animais e se todos soltam pum.

Nessa Contação de História utilizou-se a forma teatralizada, sendo que a pesquisadora foi caracterizada como um personagem, criado por ela, usando peruca verde, rosto pintado e roupas coloridas. O intuito era de despertar a imaginação das crianças e fazê-las associar a imagem da pesquisadora a da menina na história. Criaram-se, ainda, os personagens de animais citados no diálogo na forma de palitoches. Para essa Contação utilizou-se quinze minutos.

A segunda história contada tem como título *A vaca que botou um ovo*, de Andy Cutbill (2010). O livro conta a história de uma vaguinha que não sabia fazer nada de diferente. Mimosa não se sente especial. Não sabe andar de bicicleta, nem fazer estrela, nem plantar bananeira, como as outras vacas. Mas, numa bela manhã, Mimosa vai descobrir uma coisa extraordinária. Mimosa acha que botou um ovo. Nessa Contação de História foi feita a leitura do livro para as crianças, sem o uso de adereços, mostrando as imagens e, apenas, diferenciando as falas das personagens.

No terceiro dia, foi realizada uma roda de conversa sobre as duas histórias junto com os alunos, questionando-os sobre o gosto de ouvir histórias, dos modos que mais gostam de ouvi-las e sobre a contação de histórias nos meios sociais que frequentam. Pediu-se, ainda, que realizassem desenhos sobre o modo que mais gostaram de ouvir histórias entre os dois dias que antecederam.

Os resultados foram analisados de modo descritivo, buscando realizar a triangulação entre as reações das crianças nas duas contações, os desenhos realizados e os discursos proferidos na roda de conversa.

### **Três histórias sobre contar histórias ou seria resultados e discussões?**

De certa forma, tornar-se-ia estranho discorrer sobre contar histórias, sem nos permitir escrever o encontro com o campo de pesquisa em forma descritiva. Foi essa a política de escrita que decidimos seguir! Optamos, então, por relatar e analisar quatro momentos: 1) a preparação das histórias; 2) a primeira contação; 3) a segunda contação; e 4) a roda de conversa. Vamos a eles!

### **“Quem tem medo do Lobo Mau”... Os medos e preparações para contar histórias**

Pouco tempo antecede a pesquisa de campo. A primeira sensação que surge nos pesquisadores é o medo. Medo de não

agradar a um público tão exigente, crianças de seis anos. As primeiras dificuldades são sobre as escolhas dos livros, pois as histórias precisam ser pensadas mediante os interesses e desenvolvimento dos alunos (SOUSA; BERNARDINO, 2011). Doce alegria quando os pesquisadores descobrem que a professora da sala de aula está trabalhando um projeto de animais. Torna-se a possibilidade de uma ação mais transversal com a temática do grupo.

Após ter lido diversas histórias, elege-se duas: *Pai, todos os animais soltam pum?*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman (2009), e *A vaca que botou um ovo*, de Andy Cutbill (2010). Ambas as escolhas estão associadas ao tipo de humor do grupo de crianças e ao aproveitamento das capacidades dos pesquisadores quanto à contação das histórias, uma vez que o livro precisa ‘pegar’ e emocionar seu contador, como aponta Abramovich (1997). Próximo passo consistiu em elaborar dois tipos de narradores: um narrador-personagem, a “menina do cabelo verde”, conforme as crianças, e um narrador-observador, aquele que não participa da história. O princípio para essa construção deve-se a tentativa de vislumbrar se os alunos vêem diferenças entre essas duas participações do contador da história.

Preparados para a contação, que se abram as cortinas...

### **Ops! Um pum... A primeira História**

Eis que no corredor da EMEF Nilse de Freitas surge a “menina do cabelo verde”. Antes de chegar ao primeiro ano, ela precisa passar por todas as portas dos quartos anos, na frente da secretaria e da direção. Ouvem-se as conversas do corredor: *quem é aquela?*, diz o diretor; *o que ela vai fazer?*, pergunta uma aluna do quarto ano. Em resposta a aluna, o professor comenta que ela irá contar uma história. Logo em seguida, percebe-se a animação do quarto ano esperando que ela ali fosse entrar. Como isso não ocorre, uma pergunta repetida ocorre: *Por que a gente não vai ouvir a história?*. Nota-se que todos desejam saber mais da história, ou

seja, antes mesmo da contadora entrar no primeiro ano, o mundo mágico começa a surgir (BUSATTO, 2003).

Após o longo corredor, a contadora entra na porta do primeiro ano. Os olhos voltam-se diretamente para ela, medindo-a de cima a baixo. As crianças esperam com curiosidade o que ela dirá. No momento que descobrem que contará uma história, o sorriso no rosto do grupo parece inevitável. A contadora apresenta a capa do livro e parece que o interesse das crianças aumenta, uma vez que a palavra pum aparece na capa do mesmo.

Nesse sentido, a leitura começa ocorrer antes que a contadora abra o livro ou, como propõe Abramovich (1997), a criança começa a desenvolver práticas de leitura sem saber ler convencionalmente, lendo a capa do livro e o contexto de contação.

Assim, a história começou e

#### **Quadro 1:** História teatralizada

[...] Durante a teatralização da história, percebi o olhar de espanto e curiosidade das crianças, [...], a fantasia e a forma de contar a história, com vozes diferenciadas e palitoches, fizeram um conjunto homogêneo que despertou a curiosidade, imaginação, a crítica e interação dos alunos.
--

**Fonte:** Diário de Bordo da pesquisa

Perante os sorrisos das crianças, os pesquisadores corroboram a Rodrigues (2005), em que o processo de ouvir histórias permite a transitoriedade entre o real e o imaginário, já que a imaginação permitiu que os sujeitos envolvidos criassem espaços ficcionais para pensar a temática da história e se divertir com isso.

Por fim, terminou-se esse momento com um: *Volta sempre para contar mais historias, por favor?*, de uma das crianças do grupo.

## De quem é o ovo?... A segunda História

No segundo dia, o processo de atravessar o corredor pareceu algo normal. Menos por uma aluna do quarto ano que indagou a ausência de fantasia pela contadora, perguntando-se ao seu professor na porta de sua sala: *Ela não tem mais fantasias? Ela podia continuar usando a peruca verde. É tão legal!* Mesmo sem a fantasia, a contadora chegou à sala do primeiro ano.

### Quadro 2: Segunda História.

Quando me viram, as crianças ficaram felizes e logo demonstraram a ansiedade e interesse em ouvir novamente uma história, mas me indagaram: 'Por que está sem a fantasia?'

**Fonte:** Diário de Bordo da pesquisa.

Ao mostrar o livro, as crianças logo se interessaram por perceber que a história trataria de um animal. Notou-se, assim, que a relação da história com a prática da professora fez diferença no processo de contação, possibilitando pensar que a transversalidade com os saberes debatidos em sala possa ser um requisito importante no ato de contar histórias.

### Quadro 3: Contação de história

Todavia, assim que inicie a Contação de histórias com o livro, percebi que o brilho no olhar das crianças era semelhante ao da primeira Contação e, no transcorrer da narrativa, percebi o olhar de curiosidade para que logo eu desvendasse os segredos que estavam nas páginas seguintes.

**Fonte:** Diário de Bordo da pesquisa;

Pelas observações dos pesquisadores não houve uma manifestação diferenciado do grupo desse segundo modo de contar histórias. Todos os alunos apresentaram sorrisos, curiosidades, semblantes de animação (ABRAMOVICH, 1997; 1989; COELHO, 2002). Ao longo da contação notaram-se as inter-relações entre a história contada anteriormente e *A vaca que botou*

*um ovo* (CUTBILL, 2000). No pensamento dos pesquisadores, tais associações podem significar a criação de repertórios de leitura e, futuramente, de escrita convencional, sendo esta uma das intenções da contação de história (SOUSA; BERNARDINO, 2011).

### **Uma possível decepção... Eba, ela voltou!**

No terceiro dia, a contadora bate, novamente, a porta do primeiro ano. As falas que se ouvem são: *Olha ela!!! É ela! Eba, ela voltou!* Porém, a alegria não dura muito, quando a contadora diz que não contará nenhuma história naquele dia, mas que precisava conversar com eles para entender melhor como é ouvir histórias.

Logo todos parecem dispostos a contribuir e a, agora, pesquisadora e não mais contadora começa as perguntas.

#### **Quadro 4: Fala dos sujeitos**

*Pesquisadora:* Vocês gostaram das histórias que a professora contou para vocês?

*Alunos em coro:* Simmmmm...

*Pesquisadora:* Por quê?

*Aluno 1:* Porque os animais são legais...

*Aluno 2:* É, é, é... Divertido falar sobre os animais!

*Aluno 3:* O pum dos bichos é legal.

[...]

*Aluno 1:* Queria saber mais sobre o pum dos bichos.

**Fonte:** Transcrição presente no Diário de Bordo da pesquisa

Pela descrição dos alunos, percebe-se que a pertença das histórias à temática que eles estão trabalhando trouxe um elemento significativo a contação, sugerindo que o olhar do contador precisa estar direcionado para uma escolha que acompanha a narrativa já discutida em sala. Vê-se, ainda, que a primeira história entrou mais em evidência nessa primeira discussão que a segunda.

Encerrado os comentários, a pesquisadora iniciou a segunda pergunta.

### Quadro 5: falas dos sujeitos

*Pesquisadora:* Qual história vocês gostaram mais?  
(iniciou-se uma discussão entre o grupo, discordando)  
*Aluno 6:* Gostei do solta pum...  
[...]  
*Aluno 3:* Mais legal foi 'a outra'. (Referindo a A vaca que botou um ovo)  
*Pesquisadora:* Por que gostou mais da 'outra'? (Referindo a A vaca que botou um ovo)  
*Aluno 3:* Porque sim... É legal.  
[...]  
*Pesquisadora direcionada ao aluno 6:* Por que gostou do 'solta pum'?  
*Aluno 6:* Você contou engraçado. (Transcrição presente no Diário de Bordo)

**Fonte:** Transcrição presente no Diário de Bordo da pesquisa

Nota-se que, para o aluno 6, a fantasia e o modo teatralizado da contadora de história na primeira história fez diferença na sua escolha. Ou seja, os recursos utilizados pelo contador de história trazem possibilidades e caminhos imaginativos e criativos para os ouvintes da história. Deste modo, percebe-se a importância dos recursos utilizados no ato de contar, como propõe Sousa e Bernardino (2011).

Em seguida, as crianças fizeram um desenho da história que mais gostaram. Ao longo da sua realização, a pesquisadora contabilizou, passando em cada carteira, as escolhas dos mesmos. A contagem ficou da seguinte forma:

**Tabela 1:** Preferências dos sujeitos.

História	Quantidade de crianças
Pai, todos os animais soltam pum?	14
A vaca que botou um ovo.	6

**Fonte:** Transcrição presente no Diário de Bordo da pesquisa

Nesse sentido, 70% dos alunos preferiram a história em que foi utilizada a teatralização, com narrador-personagem, em detrimento àquela contada como narrador observador. Porém,



cabe pensar que este fato possa ter limitações uma vez que são histórias diferentes e os sujeitos podem se identificar mais com uma de que com outra, como aponta Villardi (1997).

### **Considerações finais**

Percebe-se com o estudo que a contação de história aguça a curiosidade de todas as idades, do diretor da escola, aos alunos do quarto ano e os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Sua presença pode ser uma grande aliada no desenvolvimento e fortalecimento da leitura. Quanto ao objetivo dessa pesquisa, percebemos que ambos os modos de contação de histórias atraíram as crianças, mas o teatralizado, com narrador-personagem trouxe mais falas e discussões dentro do grupo.

Por fim, cabe ressaltar aqui o papel do professor enquanto contador de história e aquele que fomenta a imaginação e a criatividade. A partir da pluralização de modos de contação é possível pensar a criação de práticas de leituras e escrita com interesse e motivação.

### **Referências bibliográficas**

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, R. *O prazer da leitura*. Campinas: Correio Popular, Caderno C, v. 19, n. 07, 2001.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.
- \_\_\_\_\_; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. São Paulo: Zahar, 1981.

BRASIL. *Lei nº. 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 11.114*, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004

\_\_\_\_\_. *Lei 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei 5.692/71*, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRENMAN, I.; ZIBERMAN, I. *Pai, todos os animais soltam pum?*. Brinque-Book, 2012.

BUSATTO, C. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. Brasiliense, 2017.

CANAAN, M. O.; SURUKI, Y. P.; RIBEIRO, L. C. Tecnologias Digitais e influências no desenvolvimento das crianças. In: *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*, 2017.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, M. A. A. C. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1987.

CUTBILL, A. *A vaca que botou um ovo*. Editora Salamandra, 2010.

PARANÁ (Estado). *Deliberação nº 2, de 9 de julho de 2006*. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de

duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, 2006.

RODRIGUES, E. B. T. *Cultura, arte e Contação de histórias*. Vozes: Goiânia, 2005.

SOUSA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, v. 6, n. 12, 2011.

VALIENGO, A. *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VILLARDI, R. *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C (Org.). *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987

## 11. EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FILOSOFIA INTERDIMENSIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS

Núbia Wênia Rocha Mamede  
Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz

### Introdução

A concepção mais adequada de educação é aquela que revela o seu caráter transformador, ou seja, só tem sentido a educação quando prepara para o desafiar. Tomando por base esse entendimento, é possível inferir que cabe à educação oferecer recursos que possam instrumentalizar mudanças e transformações. Neste sentido, é mister deste artigo analisar a Educação Integral e a Filosofia Interdimensional, percebendo os Desafios e as Potencialidades Emancipatórias desta modalidade, a qual representa uma das grandes novidades do ensino deste século, sendo considerada, atualmente, um meio eficaz para a promoção de uma educação de qualidade, vez que a permanência ampliada de crianças e jovens na escola possibilitaria, em tese, uma educação holística do sujeito com a articulação entre os saberes, acontecendo de forma crítica e dialógica.

A Filosofia Interdimensional, por sua vez, tem como principal finalidade a total formação do jovem, abrangendo os aspectos intelectual, físico e profissional. Dentre seus princípios está a Pedagogia da Presença e os Quatro Pilares da Educação. Segundo as ideias defendidas pelo Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, idealizador da Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença pode ser entendida como atribuição dos educadores voltada especialmente para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes. Enquanto a organização, o planejamento e a realização de atividades no

âmbito escolar devem permitir que os estudantes apropriem-se de uma ideologia alicerçada nos Pilares da Educação propostos pela UNESCO: aprender a ser (competências pessoais), aprender a conviver (competências relacionais), aprender a conhecer (competências cognitivas) e aprender a fazer (competências produtivas).

É notória a necessidade de se promover uma reflexão e aprofundamento sobre a Educação Integral, apontando a Filosofia Interdimensional como essência capaz de superar a cultura tradicional intelectualista, centralizada apenas em conteúdos curriculares, posto que tal Filosofia reputa os conteúdos associados a valores tão imprescindíveis quanto as disciplinas normalmente privilegiadas no currículo escolar. Concebendo, portanto, nessa lógica, que a Educação Integral tem o dever de ir além do desenvolvimento cognitivo, abrangendo dimensões afetivas, éticas e estéticas de modo a promover junto aos alunos o acesso a bens culturais, assim como a apropriação de valores e atitudes crítico-sociais. Neste sentido, destacamos o apontamento de Gonçalves (2006, p. 21),

A formulação de uma escola em tempo integral significa mais do que a simples ampliação do tempo. Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que horário expandido represente uma ampliação de novas oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A escola em tempo integral aparece, atualmente, no Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, na Meta 6, objetivando que “crianças e adolescentes permaneçam mais tempo na escola, de modo a tornar mais célere a eliminação do analfabetismo ao mesmo tempo em que eleva gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014). Por conseguinte, o atendimento em tempo integral deve seguir a orientação legal

para o cumprimento dos deveres escolares, a prática de esportes, o desenvolvimento de atividades artísticas e a alimentação adequada. Esta ampliação de jornada de ensino, ainda de acordo com a Lei, tem a incumbência de proporcionar um avanço expressivo quanto à diminuição das desigualdades sociais e ampliação das oportunidades de aprendizagem.

A partir das ideias aqui dispostas, impõe-se o questionamento norte desta pesquisa, qual seja: A educação em tempo integral subsidiada pela Filosofia Interdimensional é capaz de formar sujeitos críticos, aptos a superar desafios e transformar sua realidade? Com o intuito de delinear um caminho lógico para o desenvolvimento do tema emana-se como objetivo geral refletir acerca da escola em tempo integral, enfatizando a importância da percepção/reestruturação desse espaço, a partir da Filosofia Interdimensional, numa perspectiva crítica-transformadora. Como objetivos específicos; discorrer de maneira conceitual sobre a Educação Integral e a Filosofia Interdimensional, enfatizando seus desafios e suas potencialidades emancipatórias; compreender o território escolar como lócus de exercício da cidadania e democracia, onde os alunos possam desenvolver-se intelectual, afetiva, social e fisicamente por meio de **aprendizagens significativas**.

Sendo de fundamental importância uma pesquisa neste sentido de modo a endossar as teses de que não basta ampliar o tempo do aluno na escola, mas é necessária uma proposta globalizada de currículo que supere a cultura positivista, a qual prioriza a memorização, mantendo o “status quo” de uma sociedade fortemente marcada pela exclusão e desigualdade de seus indivíduos.

## **O conceito de Educação Integral e Filosofia Interdimensional**

No intuito de refletir sobre a educação integral e a filosofia interdimensional como uma das vertentes deste estudo, buscou-se autores que propuseram a temática contemporaneamente e

outros que se vinculam à discussão histórica do assunto. Nesse seguimento histórico, destaca-se o pensamento de grandes educadores, tais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Paulo Freire, precursores das ideias de educação integral em nosso país, visionários que, pautados em uma concepção de justiça social e democracia, sonharam com um país igualitário e com uma escola concebida como espaço de transformação social.

Hodiernamente, destacam-se os ideais defendidos pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa que nos apresenta uma visão moderna de educação integral atrelada à Filosofia Interdimensional, a qual compete uma preocupação com a formação integral do indivíduo, bem como o pensamento de autores como Moacir Gadotti e Vitor Henrique Paro, ambos convergindo para uma concepção de Educação Integral voltada à formação plena do estudante, considerando suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, afirma Gadotti (2009) que o ser humano é um ser de múltiplas dimensões e que essas se desenvolvem ao longo de toda vida.

É possível compreender o conceito mais histórico de educação integral a partir da produção de um dos mais importantes expoentes na defesa da educação no Brasil, Anísio Teixeira, pioneiro do movimento da Escola Nova, ferrenho defensor da educação em tempo integral ao longo de três décadas 1930, 1940 e 1950. Teixeira foi o criador da primeira experiência bem sucedida de educação integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque. Inaugurado em 1950, o Centro buscava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.

Corroborando com tal preceito, Cavalière e Coelho (2003, p. 48) defendem as ideias de que não basta garantir aos alunos o acesso à escola, é necessário mais que isso, os educados devem receber formação para o trabalho e para a sociedade, sendo contemplados com um currículo mais completo, esse

posicionamento ficou evidente em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950.

Na escola idealizada por Anísio Teixeira, os alunos deveriam ter acesso à alimentação, à saúde, ao esporte, à cultura e ao lazer e, para tanto, era preciso que funcionasse em tempo integral com horários mais amplos e integração às comunidades. Para o educador, a escola deveria ser concebida como um espaço de exercício da democracia, devendo exercer sua função precípua, qual seria a de garantidora do pensamento autônomo e livre dos estudantes, a fim de prepará-los para construir a sociedade desejada. Nesse sentido, Teixeira, imbuído dos ideais liberais que moviam o pensamento ideológico da época, apresenta uma educação integral voltada para o desenvolvimento completo do educando, considerando suas individualidades e potencialidades e, assim, restaria cumprida a função social da escola que seria a oferta de uma educação gratuita, obrigatória, laica e universal (CAVALIÈRE, 2010).

Seguindo a tendência iniciada por Teixeira e, influenciado pelas ideias do Movimento Escolanovista, Darcy Ribeiro, apud Gadotti (2009), também foi uma das grandes referências da defesa de uma escola pública e da atenção ao desenvolvimento integral dos estudantes. Durante o período ditatorial, teve seus direitos cassados e foi forçado a se exilar, época em que contribuiu com reformas e discussões educacionais em diferentes países. O antropólogo criticava a educação pública do Brasil, pois afirmava que a mesma era elitista e seletiva, ao passo que cobrava de crianças pobres o desempenho igual ao de crianças ricas, sem considerar as disparidades sociais entre elas. Na intenção de minimizar essas diferenças, Ribeiro criou os Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), uma das principais políticas de educação integral no país, cujo objetivo era promover, além de educação, um mínimo de proteção social por meio da oferta de ensino, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições de ensino.



Também na vanguarda desses movimentos, seguindo as ideias defendidas por Ribeiro, Florestan Fernandes (1989) merece destaque nesse estudo, considerado um dos sociólogos mais influentes no Brasil, o autor teceu importantes considerações para o debate da educação integral no país, para ele, a educação teria a competência de transformar a sociedade e, a escola seria a instituição genuína para o fortalecimento do que ele chamava de cultura cívica. Fernandes defendia o direito irrestrito de estudar e foi intenso debatedor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada pouco tempo depois de sua morte, o documento em tese foi um dos primeiros instrumentos legais a anunciar o direito à educação integral no país (CERQUEIRA, 2004).

Ainda sobre a necessidade de uma educação emancipadora dos sujeitos e transformadora da sociedade, não há como negar a contribuição de um dos mais importantes educadores da história do Brasil, o professor pernambucano Paulo Freire, grande problematizador, que defendeu durante toda sua vida transformações radicais para a educação. É impossível falar sobre educação sem lembrar o pensamento e a luta ideológica desse expoente, entre suas inúmeras contribuições destaca-se a necessidade de valorização do conhecimento popular, integrando-o à pedagogia. Defensor incansável de um ideário democrático, esse educador acreditava que o ensino era a maior das armas contra a opressão e que a autonomia dos educandos deveria ser a principal conquista do fazer educativo. Entre os vários subsídios que ofertou à educação, Freire desenvolveu um método de alfabetização de adultos, baseado no contexto de vida dos educandos, evocando um princípio muito caro à educação integral, o vínculo e atenção ao território e às identidades dos sujeitos.

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da

plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (FREIRE, p. 59, 1996).

Sua obra contribuiu e continua contribuindo para as experiências de educação integral, vez que propõe uma efetiva mobilização e participação social, popular e comunitária. Os docentes que compartilham de seus ideais têm a consciência de que não existe neutralidade no ofício de educar, o educador deve se comprometer no desenvolvimento de uma pedagogia política e humanista, com intuito de promover a “libertação do oprimido”. Sendo assim, é possível perceber que o debate sobre a necessidade de uma educação integral sempre esteve presente, permeando as ideias defendidas por muitos dos estudiosos em educação no cenário brasileiro. Com o passar dos anos, muitas experiências de escolas em tempo integral foram realizadas e, hoje, pode-se mesmo apontar que a ampliação da jornada escolar já não é um problema, em alguns Estados, o ensino integral já é inclusive uma Política Pública de Educação e, mesmo no cenário nacional, é possível perceber uma tendência à universalização desse formato.

Com a expansão dessas experiências, algumas filosofias vêm norteando a implantação e/ou funcionamento dessas instituições, portanto este texto também se baseia nas ideias contemporâneas do professor Antônio Carlos Gomes da Costa (2008), no que se refere à educação integral e, especialmente, à Filosofia Interdimensional. Sua concepção se baseia nas premissas que norteavam a educação na Grécia Antiga onde o filósofo Aristóteles já apresentava um conceito de educação integral entendida por esse como aquela capaz de fazer desabrochar todas as potencialidades humanas, nesse sentido, o desenvolvimento do indivíduo se dava a partir da concepção de que cada sujeito era constituído por quatro dimensões: *mytho* (espiritualidade), *pathos* (afetividade) e *eros* (corporeidade).

Para o pedagogo mineiro, a subjetividade é tão relevante para o sujeito quanto o seu aprendizado cognitivo, portanto prescreve que toda ação pedagógica deve ser respaldada por alguns

preceitos, são eles: a Educação para Valores, o Protagonismo Juvenil e a Pedagogia da Presença, princípios que devem nortear o fazer pedagógico de todos os atores da escola, só assim ter-se-ia de fato um paradigma emancipador do indivíduo capaz de promover uma formação cidadã e autônoma aos jovens estudantes, permitindo-lhes uma inserção crítica, ética, responsável e transformadora na sociedade.

Para Moacir Gadotti (2009), as propostas atuais de tempo integral estão muito preocupadas em apenas estender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população, prática já existente nas escolas privadas das classes médias e ricas. Todavia, segundo o entendimento do referido autor, não basta à escola ter uma jornada em tempo integral, é necessário que seja um espaço de atividades integradas e integradoras, o que significa oferecer aos educandos atividades ecumênicas, esportivas, literárias e culturais, de modo que haja além da dimensão quantitativa (ampliação da jornada escolar), também uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano).

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras (GADOTTI, 2009, p. 38).

É possível perceber que todos os autores citados, têm em comum uma preocupação teórico-metodológica com o Escola em Tempo Integral, desde as primeiras experiências já se buscava uma escola na qual fosse possível a formação global dos discentes a partir de uma perspectiva crítico-transformadora. Tomando por base uma concepção freireana de educar e aprender para além de uma educação reprodutivista, à escola cabe a função de

problematizadora da realidade, exercício inerente à práxis educativa. Como afirma Freire (2005), o homem deve ser sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Isso posto, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Diante do exposto, incube à Educação Integral investir em seu compromisso com conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação, assumindo os desafios e as potencialidades emancipatórias dos sujeitos, desprezando a segregação dos conteúdos, pois como bem preceitua Freire (2005), tal segregação é sempre castradora e alienante. É responsabilidade desse modelo de educação responder a uma multiplicidade de exigências, garantido ao indivíduo possibilidades de uma evolução holística, ou seja, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras).

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar nos traz uma reflexão sobre o tempo integral de educação. Em “A Educação na Cidade”, Freire (2005, p.46), ilustra esse questionamento,

a mim me interessa, [...], deixar claro ser impossível pensar a prática educativa, portanto, a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador educando, mas na experiência inteira, diária, do aluno na escola.

Outrossim, a ampliação do tempo deve ser entendida como um direito à educação de qualidade proposta por meio de experiências que incitem a curiosidade dos educandos e não apenas oferecendo “mais do mesmo”. Nessa lógica, defende-se a ideia de que, nesse tempo a mais dos alunos na escola, o estímulo e a criatividade dos educandos recebam uma atenção especial, visto que a permanência prolongada em uma mesma atividade acaba por dificultar a aprendizagem dos educandos, além de desestimular os educadores. O espaço escolar deve privilegiar a

construção do conhecimento e não sua mera reprodução, logo, deve-se optar por um currículo que rompa com o panorama tradicional, onde sujeitos apartados da realidade concreta das comunidades escolares desenvolvem matrizes curriculares homogeneizadas, desconsiderando as necessidades e as contradições presentes em seu contexto sociocultural.

Ressignificar o espaço escolar implica em transformá-lo em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, trazendo uma nova perspectiva para se entender o processo de ensino-aprendizagem. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual, é um processo global e complexo onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados, porque “aprende-se participando uma vez que, ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada” (ESCOLA PLURAL, 1994). É evidente que a busca por uma Educação Integral de qualidade não se esgota nos conceitos aqui apresentados, todavia, entender que a Filosofia Interdimensional é capaz de fomentar desafios e aguçar potencialidades emancipatórias no Ensino Integral é premissa que norteia esse estudo, assim como a reflexão acerca da ampliação da jornada escolar com foco na formação cidadã dos estudantes.

### **Metodologia utilizada**

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, método que se mostra de grande relevância, quando se tem por objetivo determinadas investigações científicas. Nesse sentido, no entendimento de Lakatos e Marconi (2003, p. 25)

“a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas

envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Sob essa perspectiva, é possível perceber que a pesquisa é algo mais amplo do que se imagina em um primeiro momento.

Também Gadotti (2000, pg. 9) defende a necessidade da pesquisa quando preceitua que “o ensino e a pesquisa são fatos inseparáveis, um não acontece sem o outro, para que ocorra um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem o educador deve estar sempre pesquisando”.

O trabalho partiu de uma revisão na literatura da história recente da Educação Integral no Brasil, destacando os posicionamentos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Antônio Carlos Gomes da Costa e Moacir Gadotti, que discutem e fazem referência à Política de Educação Integral e à Filosofia Interdimensional, tendo como referencial teórico, além da produção dos estudiosos aludidos, alguns documentos legais, tais como o Plano Nacional de Educação, portarias, resoluções, documentos orientadores e publicações do MEC.

Nesse intuito, estabeleceu-se um roteiro de trabalho que seguiu as seguintes etapas: seleção das fontes bibliográficas: livros, documentos legais, portarias, resoluções, artigos e publicações do MEC; exploração seletiva do material: leitura, destacando-se as partes imprescindíveis para o desenvolvimento do estudo; fichamento de obras e artigos: resumos de partes relevantes do material consultado; produção: realizada a partir da análise dos dados bibliográficos.

Através dessa pesquisa, foi possível o agrupando de várias informações coletadas, bem como a produção de novos questionamentos sobre o tema a partir das fontes consultadas, contribuindo dessa forma para o alargamento da discussão em torno da Educação Integral implantada a partir da ótica da Filosofia Interdimensional.

## **Análises e discussões**

Este estudo tratou de analisar algumas concepções de educação em tempo integral, a partir de um breve relato acerca das ideias de educadores pioneiros nesse tema, enfatizando a filosofia interdimensional difundida pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa na educação recente do Brasil.

A princípio, restou claro que a Educação Integral constituiu um ideal defendido por muitos educadores, ao longo da história da educação brasileira e que algumas políticas públicas foram implementadas nesse sentido. Durante muitos anos, a concepção de educação integral esteve arraigada à luta e à pressão social pela democratização da educação de modo que todos, especialmente as populações mais carentes, pudessem ter acesso a uma escola pública de qualidade.

Na verdade, o que se pode depreender das primeiras experiências de educação integral no país e das concepções de seus idealizadores é uma preocupação com a universalização de uma escolar pública laica e gratuita, contrariando o caráter discriminatório legitimado pela própria instituição até então. Só assim cumprir-se-ia a função sociointegradora da escola, considerando o acesso de todos a recursos culturais e a garantias mínimas de saúde e higiene. Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes tinham em comum a ideia de um Ensino Integral para além da mera reprodução de conteúdos acadêmicos, esses educadores, inspirados pelo movimento da Escola Nova, sonharam com ambientes de vivências socioculturais direcionadas à equidade de vida numa prática escolar rica e multidimensional.

Neste intuito, as primeiras experiências de Educação Integral no país aconteceram em espaços diferenciados (escola Parque, CIEPS), esses locais recebiam crianças nos anos iniciais, às quais, além do conhecimento cognitivo, também era garantido o atendimento nutricional, médico e preventivo, considerando seu bem estar social. Após essas primeiras tentativas, o Ensino Integral seguiu restrito as experiências esporádicas, em muitos

casos financiadas total ou parcialmente pela iniciativa privada, voltando ao debate público somente em 2007 por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (MEC, 2007) que instituiu o Programa Mais Educação, cujo objetivo é ofertar atividades no contraturno a alunos do Ensino Fundamental. Como estratégia para contemplar o Ensino Médio, o Governo Federal instituiu o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, regulado por meio da Portaria nº 971/2009 (MEC, 2009). Todavia, foi mais precisamente a partir do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, que o termo integral ganhou um novo status. Advém que o tempo integral, como preconizado na Meta 6 do Plano Nacional de Educação, deve ser alinhado à ideia de uma Educação Integrada capaz de propiciar uma formação para além dos aspectos científicos privilegiados no currículo da escolar tradicional.

Segundo disposto no instrumento legal supracitado, cabe à Educação Integral ofertar oportunidades de aprendizagens onde os alunos possam produzir, conhecer e valorizar sua história e seu patrimônio cultural, atuando como cidadãos criativos, empreendedores e participantes, conscientes de suas responsabilidades e direitos, capazes de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, respeitando as diferenças e promovendo uma convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2014). Com o advento da lei, muitas experiências que ampliam a jornada escolar dos discentes vêm se multiplicando. O Estado de Pernambuco, por exemplo, tem um dos mais sólidos Programas de Educação integral para o Ensino Médio desse país, conforme nos aponta Paulo Dutra (2013). Os primeiros experimentos iniciaram-se ainda no ano 2004 com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), em 2007 já existiam vinte (20) Centros de Ensino Experimental, funcionando em diversas cidades do Estado.

Em 2008, o então Governador Eduardo Campos transformou o programa experimental em uma política pública, com o objetivo de reestruturar o Ensino Médio. Atualmente, o estado possui cerca de 300 Escolas de Referência em Ensino Médio em



funcionamento. O destaque para a Educação em Tempo integral de Pernambuco faz-se necessário pela metodologia adotada pela Secretaria de Educação do referido Estado para a implantação dessa rede, a saber, a Filosofia Interdimensional, proposta pedagógica estudada e defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa. É dessa pedagogia que emanam algumas reflexões propostas nesse trabalho, visto que, como preceitua a Filosofia Interdimensional, a ampliação da jornada não pode restringir-se a experiências que apenas dividam as atividades em turno (curriculares) e contraturno (extracurriculares), rechaçando a integração curricular e desprezando a formação integral do educando.

A Filosofia Interdimensional, defende que o trabalho pedagógico deve considerar a integralidade e a complexidade do ser humano formado por quatro dimensões: o logos, o pathos, o mythos e o eros, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (COSTA, 2008). Nessa lógica, cabe à escola, além do desenvolvimento cognitivo do aluno, sua formação nos conteúdos socioculturais, bem como a promoção de vivências voltadas ao exercício da cidadania ativa e de convivência solidária. Para Gadotti (2009, p. 10) “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

Isso posto, é possível inferir que a Filosofia Interdimensional constitui um elemento basilar de grande valia ao projeto pedagógico de qualquer escola que tenha como premissa a formação holística de seus educandos. É possível perceber ainda que esse ideal alinha-se às principais concepções de Educação Integral defendidas ao longo da história da educação do país. Para atendê-lo, as escolas devem passar por uma série de transformações que vão desde a adequações em sua estrutura física, até a redefinição de seu currículo. Nesse sentido, aponta o Ministério da Educação, a educação integral exige muito mais do

que compromisso, é indispensável a qualificação dos agentes, uma infraestrutura adequada e, principalmente, a ressignificação do currículo. Por esse ângulo, é preciso atentar para o processo de implantação das escolas em tempo integral, pode-se dizer que após a última edição do Plano Nacional de Educação, muitas instituições vêm aderindo a esse formato no intuito de melhorar seus índices ou ainda na tentativa de reparar as mazelas do Ensino Médio. Essa expansão busca obedecer às disposições do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Contudo não se pode incorrer no erro de acreditar que a mera ampliação da jornada escolar para os alunos seja capaz de dar conta dos preceitos de uma educação integral, é preciso pensar em uma reorganização do espaço e do tempo que carecem ser reestruturados substancialmente.

Não basta estender o tempo do aluno para seis ou sete horas na escola, pois a luta pela expansão da carga horária já não é mais um problema na contemporaneidade, o grande desafio atual é justamente, trabalhar esse tempo a mais de forma qualitativa, já que mais tempo implica em mais planejamento o que por sua vez deve agregar novos valores à educação que, além de integral, também deve ser integrada. Nas escolas que adotam esse modelo, os saberes elencados devem ser trabalhados de forma transversal sempre alinhados à realidade do aluno. Nesse contexto, é válido ressaltar os quatro pilares fundamentais da educação dispostos no relatório da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo o documento, os quatro pilares da educação são as aprendizagens básicas para possibilitar ao ser humano total desenvolvimento de suas faculdades mentais, físicas e espirituais (JACQUES DELORS, 2001).

Para o professor Antônio Carlos Gomes esse pilares, assim como a pedagogia da presença, são princípios basilares da Filosofia Interdimensional e por conseguinte da Educação Integral, sendo

entendidos como habilidades indispensáveis ao processo de formação integral do aluno. São eles: Aprender a conhecer (significa tornar agradável o ato de compreender o conhecimento; é pressuposto de libertação, exercício da memória e do pensamento); Aprender a fazer (traduz a necessidade de transcender o conhecimento teórico e apreender o conhecimento prático); Aprender a conviver (habilidade indispensável a uma convivência saudável, haja vista ser cada dia mais urgente a prática do respeito e da tolerância, entender o outro e suas diferenças, promovendo uma convivência pacífica e solidária); Aprender a ser (consiste numa premissa de autonomia, esse preceito busca estimular um posicionamento ético e estético perante a sociedade).

Consequentemente, o debate acerca da educação Integral na atualidade se pauta na ideia de que não basta a existência da escola, nem tão pouco um acréscimo do turno dos alunos, é preciso que o trabalho teórico-metodológico esteja fundamentado nos quatro pilares da educação, rompendo de vez com a estrutura teórico-metodológica que remete ao século XIX, uma vez que, hoje, as demandas apontam com premência para um ensino-aprendizagem que se realize a partir de um processo dialógico, pautado no desenvolvimento global dos estudantes e numa perspectiva crítico-transformadora.

Esse processo pode ser melhor conduzido se a escola adotar em sua metodologia a Pedagogia da Presença, também conhecida como Presença Educativa, premissa também colocada por Antônio Carlos Gomes da Costa no cerne da Filosofia Interdimensional. Para o professor, a pedagogia da presença é uma aposta na possibilidade de despertar e desenvolver aquela corda sensível no coração. É na pedagogia da presença que educador se faz presente na vida do educando. Presença não é sinônimo de estar perto. A presença educativa é uma presença intencional, deliberada. Tem a intenção de exercer no outro uma influência construtiva (COSTA, 2001, p. 27).

Na escolarização tradicional, tem-se o oposto da presença educativa, educandos e educadores estão numa posição de

hierarquia, ao professor basta a transmissão rígida dos conhecimentos sistematizados, nesse modelo, as relações afetivas mostram-se precárias e a função social da escola é a legitimação da ordem e das desigualdades sociais. A escola pública em tempo integral, por sua vez, pode e deve ser uma instituição privilegiada, lócus de exercício da cidadania e democracia, onde os alunos possam desenvolver-se intelectual, afetiva, social e fisicamente por meio de aprendizagens significativas resultado de uma metodologia pautada nos pressupostos da Filosofia Interdimensional.

Segundo Paulo Freire, toda educação deveria ser integral, com ou sem tempo integral, com isso, o educador enfatiza a ideia de que o termo integral não se restringe ao tempo em que o aluno permanece na escola, mas à qualidade desse tempo. Para o pernambucano, uma educação de fato integral é aquela que educa as pessoas de forma a torná-las emancipadas, efetivamente cidadãs, capazes de exercerem plenamente as suas cidadanias, as suas autonomias e, por conseguinte, os seus direitos, as suas dignidades (Freire, 2001).

Assim, depreende-se que numa perspectiva Integral de emancipação/transformação, o conhecimento deve ser entendido como condição libertadora do indivíduo, da mesma forma a aprendizagem carece ser repensada sob a ótica da Filosofia Interdimensional, paradigma inovador que agrega valor à causa da Educação Integral no Brasil, uma vez que propõe um diversificado Itinerário Formativo que possibilite ao estudante potencializar suas habilidades intelectuais e competências socioemocionais, ampliando processos de cooperação, de partilha, de solidariedade e de coletividade.

Nessa lógica, Vitor Paro (1998, p.58), aponta para a necessidade de que os projetos de ampliação de turno escolar deixem claras suas intenções pedagógicas, para que não se evidenciem apenas as razões econômicas, políticas e sociais. Todavia, para além das críticas aqui apontadas, tem-se manifesto que a Escola de Tempo Integral da atualidade é espaço privilegiado

de formação integral de crianças e jovens, tendo em vista à sua emancipação absoluta. Nesse intuito, a instituição precisa ser capaz de atender aos anseios daqueles que para ela afluem, incentivando uma convivência ética e o respeito à diversidade em seus variados aspectos, considerando diferentes conhecimentos e saberes, sem hierarquia entre eles. Visto que “seu objetivo é formar cidadãos capazes de lidar com as demandas da vida atual, ou seja, sentir, pensar e agir com uma fortalecida base feita de recursos cognitivos, relacionais e comunicativos”, (CENPEC, 2011).

O Ensino Integral deve erigir o caminho da cidadania e, nessa concepção, preparar cidadãos aptos para a vida, com competências e habilidades em todas as dimensões humanas. Pessoa educada integralmente é pessoa emancipada, autônoma, que reconhece seus direitos e o compromissado consigo mesmo e com seus pares. É pessoa capaz de viver em solidariedade, promovendo a paz e se posicionando contra toda forma de preconceito. A instituição que não vislumbre essas potencialidades não pode dizer-se integral, ainda que tenha seu tempo estendido. Para o professor Antônio Carlos Gomes da Costa (2001, p.30), educar, de acordo com a visão aqui defendida, é criar espaços para que o educando possa empreender, ele próprio, a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais.

### **Considerações finais**

De acordo com as pesquisas realizadas e as reflexões aqui expostas, é possível afirmar que o Ensino em Tempo Integral, constitui, sem dúvida, uma política pública positiva, desde que, atrelada a essa discussão, esteja a preocupação com seus aspectos filosóficos e, conseqüentemente, sua execução material. O conceito de educação integral, aqui defendido, transcende a cognição e busca ocupar-se da valorização das dimensões afetiva, artística, ética, espiritual e física.

Numa breve incursão histórica sobre a educação e sua função social foi possível evidenciar que, durante muito tempo, a escola atuou como mecanismo de manutenção da ordem social vigente, legitimando desigualdades sociais, ao passo que seu ideal era a formação de indivíduos pacatos e pouco solidários. Outrossim, tem-se, na contramão dessa ideologia, as concepções de educação integral recorrentes ao longo da história, sempre atreladas ao ideal de formação holística do ser humano.

Infere-se, a partir de tal estudo, que a Educação Integral pensada no Brasil sempre apontou para a escola como instituição capaz de conceber o indivíduo em sua integralidade, considerando aspectos ligados à alimentação, à saúde, à cultura e ao lazer, tão importantes para sua formação quanto os conhecimentos específicos de cada componente curricular. Na visão moderna de educação integral, essa preocupação com a formação plena dos alunos está ainda mais evidente, acredita-se que esse modelo seja capaz de minimizar a proximidade de crianças e jovens com situações perigosas para seu desenvolvimento, uma vez que pode reduzir a ociosidade e suprir algumas carências sociais desses indivíduos.

Portanto, repensar as funções da escola e discutir uma identidade sociointegradora para a educação é uma reivindicação premente na atualidade, essa instituição deve ser lócus de socialização e formação. As aprendizagens promovidas devem ser permeadas por uma proposta pedagógica libertadora, capaz de propiciar o crescimento profissional, humanístico e pessoal dos discentes, daí a necessidade de redefinir a escola de modo a torná-la uma instituição autônoma que seja capaz de projetar uma sociedade diferente com um futuro equânime para todos.

Nesse sentido, pensar uma proposta de ensino integral, fundamentada nos ideias da filosofia interdimensional, enriquece em significação, sua pedagogia, à medida que promove o protagonismo juvenil e a presença educativa, permitindo que os estudantes construam sua identidade e seu projeto de vida com base nas competências propostas pelos Pilares Fundamentais da

Educação da UNESCO: aprender a ser (competências pessoais), aprender a conviver (competências relacionais), aprender a conhecer (competências cognitivas) e aprender a fazer (competências produtivas).

Trata-se de uma inversão nas formas tecnicistas de conceber e trabalhar com educação, transpondo barreiras e ressignificando as ações da escola. É certo que o Plano Nacional de Educação em vigor garante a ampliação da educação integral a uma grande parcela da população brasileira, todavia, mas do que nunca, é fundamental compreender que não basta ampliar a jornada de ensino, é necessário que as escolas tenham condições adequadas para ofertar aos alunos os reais benefícios propostos pelas premissas da educação integral, dessa forma, cada vez mais educandos terão possibilidades práticas de vencer desafios pessoais e desenvolver capacidades de emancipação frente à realidade em que se encontrem, tornando-se de fato agentes de sua história, com potencialidades crítico-transformadoras.

O que se pode concluir é que a formação cidadã é importante premissa da Educação Integral, todavia, além do acréscimo da carga horária, é a qualidade de ensino ofertada que determinará o êxito, ou não, da ampliação da jornada escolar. Felizmente muitas experiências já caminham nesse sentido, é certo que alguns entraves ainda precisam ser superados, são necessários mais investimentos em infraestrutura escolar e ações pedagógicas, assim como na formação e na remuneração dos profissionais de educação. Contudo, não restam dúvidas acerca das benesses promovidas pelo Ensino em Tempo Integral, expoente ideológico de uma educação emancipatória, democrática e inclusiva.

## **Referências**

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de Abril de 2007*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)> Acesso em: fev.2018

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14> Acesso em: 26 fev. 2018.

CAVALIÉRE, Ana Maria Villela. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. COELHO, L. M. C. C. *Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 119, p. 149- 176, 2003.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Tendências para a Educação Integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social, CENPEC, 2011.

CERQUEIRA, Laurez. *Florestan Fernandes: vida e obra*. 1ª edição, São Paulo, Expressão Popular, 2004.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Presença Educativa*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

\_\_\_\_\_. *Uma perspectiva para o século XXI*. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - 6 Edição - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104



- DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.
- ÉBOLI, T. *Uma experiência de Educação Integral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição
- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, IPF, Ed. Cortez, 2001
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GONÇALVES, Antonio S. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006.
- LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- PARO, V. H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.
- TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

## 12. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gabriela Leite Perazzo Gomes  
Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz

### **Introdução**

No decorrer dos anos, tratando-se da esfera política, a gestão vem sendo vivenciada e tem sofrido mudanças em todos os seus segmentos. E a escola que tem como função a socialização do saber historicamente construído, não poderia ficar abstraída dessas mudanças. De acordo com o tempo e o momento social, político e econômico que a sociedade se encontrava, a escola precisou repensar sua função social e seu papel, perante questões como democracia, cultura e comunidade.

Considerando a importância de se garantir uma educação de qualidade social para todos, o estado de Pernambuco aderiu ao novo Modelo de Gestão (Todos por Pernambuco), em março de 2008, que tem como núcleo central a política de responsabilização educacional, que traz implícitos os instrumentos de uma gestão democrática e participativa e está fundamentado em conceitos como eficiência, eficácia e efetividade, com foco em resultados para a sociedade. Nesse contexto, pensando na atual atribuição do gestor escolar, no ano de 2011, foi fixado um convênio entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e a Universidade de Pernambuco (UPE) que concebeu o Programa de Formação Continuada de Gestores de Pernambuco – PROGEPE, constituído por três fases: Curso de Aperfeiçoamento, Especialização e Mestrado, possuindo como público alvo professores da Rede Estadual que almejam candidatar-se ao cargo de gestor escolar e assistente de gestão (diretor e vice- diretor).

Apesar da Constituição de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 apresentarem a gestão democrática como conceito consagrado, o discurso e o que está no papel precisam ser traduzidos na prática. No entanto, esse é um desafio que envolve um renovado envolvimento e empenho político dos educadores na construção da democracia, visto que o gestor exerce diversas “gestões”: dos recursos financeiros, do espaço, de questões legais, da interação com a comunidade do entorno escolar e com a Secretaria de Educação e das relações interpessoais com funcionários, professores e alunos, além do ensino e aprendizagem, que dever ser seu principal objetivo. Conquanto, em muitos momentos, o autoritarismo ainda está enraizado e o próprio sistema educacional nos mostra uma democracia disfarçada.

Nesse entendimento, a elaboração deste trabalho surgiu pela necessidade de uma análise sobre a relação da formação continuada com o Programa de Modernização da Gestão - Metas para Educação (PMGE/ME), política implantada pelo governo de Pernambuco, e a prática do gestor em concordância com os parâmetros de uma gestão democrática, tendo como campo de estudo uma escola técnica, localizada no Alto Sertão do Pajeú. É válido ressaltar que a formação continuada pode contribuir de forma relevante na prática gestora, ocasionando mudanças essenciais na postura e no fazer administrativo e pedagógico, formando desta maneira, profissionais competentes.

Para Luck (2002) a gestão participativa está baseada em princípios interligados que se manifestam de forma implícita em momentos e expressões de participação, reconhecendo esta como uma necessidade humana. Dessa forma, não se pode mais aceitar a escola como entranhada em princípios de autoritarismo e prepotência, e sim como um processo real de cidadania, alicerçada em princípios como: descentralização, pluralismo, autonomia, participação e transparência.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição do PROGEPE na formação do gestor escolar e sua

práxis gerencial de acordo com os princípios da gestão democrática, considerando a relevância de desempenhar eficazmente seu papel para uma educação de qualidade coerente com os resultados alcançados nas avaliações internas e externas e para formação integral dos estudantes.

Buscando problematizar a pesquisa, alguns objetivos específicos integram esse percurso. O primeiro busca identificar as manifestações de uma gestão democrática na prática gestora; o segundo pretende apontar como a formação continuada para gestores das escolas estaduais de Pernambuco interferem na efetivação de sua prática, objetivando o desenvolvimento integral do aluno; o terceiro objetivo visa identificar como o Novo Modelo de Gestão de Pernambuco está associado às Políticas Públicas do Governo com finalidade de elevar eficiência, eficácia e efetividade com foco em resultados para a Sociedade; o quarto objetivo tem a pretensão de debater sobre a contribuição do modelo de Gestão por Resultados para a melhoria da qualidade da educação de Pernambuco, analisando a avaliação e indicadores dos processos.

Partindo desses objetivos, problematizamos a pesquisa, procurando responder aos seguintes questionamentos: Qual a contribuição do PROGEPE para a efetivação da prática gestora nas escolas estaduais de Pernambuco? Como os nossos gestores estão sendo capacitados para esse novo modelo de gestão? Como a avaliação dos processos e resultados obtidos na aplicabilidade do modelo de Gestão por Resultados asseguram uma educação de qualidade? Diante desta atual realidade, torna-se importante para o aprofundamento do presente estudo entender o objetivo, o significado e a concepção da formação continuada na visão do gestor educacional.

### *Princípios Norteadores De Uma Gestão Democrática*

Democracia é o regime em que a soberania é exercida pelo povo. Porém, para que um sistema democrático seja desenvolvido é necessário que o povo tenha uma nova visão de sociedade realmente

democrática, conhecedora de seu papel, responsável e componente do sistema de transformação. Para (MORIN,1985 apud LUCK,2017), a democracia, como processo e não como ideário estabelecido a priori, aparece e evolui continuamente sendo construída e reconstruída, através do dinamismo específico de estrutura e funcionamento organizacional da comunidade escolar que se concretiza a partir das pessoas e da cultura da comunidade, motivando-os e sendo por esses elementos motivada.

O reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação é progressivo. Gradativamente, as escolas estão se organizando para esse modelo de gestão, criando seus órgãos colegiados e descentralizando o poder, visto que, a comunidade escolar deve ser consultada nas tomadas de decisões atendendo o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional especificamente no artigo 14 e incisos I e II.

O debate sobre a gestão democrática da escola na atualidade está presente nos anseios de grupos com concepções político-pedagógicas diferentes, ou seja, voltadas para o envolvimento da sociedade nas propostas e decisões da escola e voltadas para a isenção do Estado com a educação pública. Segundo Silva (2007), a teoria crítica do currículo desenvolveu-se no século XX, na década de 60, perante um período de acentuadas transformações e movimentos que ocorriam, tais como os protestos estudantis na França em 1968, dentre outros. De acordo com o autor, ocorreu, conseqüentemente, o chamado “movimento de reconceptualização”, distinguindo-se em aspectos como:

“As teorias tradicionais se concentram, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são

teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2007, p. 30).

Na verdade, uma concepção assume um caráter crítico-progressista, no qual a gestão democrática tem como princípios a participação de toda a comunidade escolar na construção e no desdobramento do Projeto Político Pedagógico (PPP), da autonomia, transparência na gestão dos recursos, da descentralização de poder e planejamento das tarefas e organização escolar, tendo como seu maior objetivo, a qualidade da educação, considerando-se que para funcionar com qualidade, é necessária, a participação da comunidade (PARO, 2005).

Nessa lógica, a gestão democrática da escola é participativa, quando há o envolvimento de seus diferentes setores na discussão, no planejamento e nas tomadas de decisões. De outro modo, essa participação pode ser apenas representativa, por exemplo, quando há órgãos colegiados na escola, mas não são ativos, sem envolvimento ou poder de interferência e decisão. Outro exemplo é a existência do PPP na escola, construído sem a participação da comunidade escolar, ou sem a concretização de suas propostas e sem ser atualizado.

O cerne das decisões de uma gestão democrática e participativa encontra-se nos órgãos colegiados, em especial o Conselho Escolar, pois, além de ser mecanismo legal com normatizações, pode ser uma maneira legítima de organização do coletivo da escola. Souza, ratifica que:

a compreensão de que para efetivar a participação no processo de gestão democrática nas escolas, que tenha como objetivo a ampliação da concepção de democracia em sua forma participativa, torna – se necessário fortalecer o Conselho Escolar, pois o mesmo significa a possibilidade de a comunidade escolar interferir na decisão de aspectos relevantes para a educação das nossas crianças e jovens (SOUZA, 2004, p.72).

Diante do exposto, essa legitimação se expande à medida que seus representantes são escolhidos por seus semelhantes nos distintos segmentos: funcionários, professores, pais e estudantes, e estes, devem arcar com as responsabilidades das decisões tomadas, lembrando que não falam por si só, mas, por todos aqueles a quem representam. Paralelamente, ao Conselho Escolar, percebe-se, ainda a importância da efetivação do PPP, documento que é a identidade da escola e norteia os trabalhos durante todo ano letivo. Segundo Ferreira:

se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, conscientes dos objetivos a serem trabalhados, seu significado e os valores que os sustentam, reavaliarão, na sua própria prática, as suas vidas e as suas prioridades. Reside aí, neste processo de gestão da educação, o grande valor da construção coletiva e humana do projeto formador (FERREIRA, 2006, p. 112).

Nesse entendimento, o PPP deve ser elaborado, desenvolvido e atualizado com a participação da escola e da comunidade no contexto em que a instituição está inserida contemplando suas reais necessidades, tendo em vista, que estas influenciam diretamente no campo educacional, principalmente nas questões pertinentes à sala de aula, sendo flexível quando necessário.

***Políticas Públicas Educacionais: Programa de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco (PMGE-ME) e Formação Continuada (PROGEPE)***

Souza (2006) define políticas públicas como um conjunto de diretrizes voltadas para um enfrentamento de um problema público (uma carência ou excesso) numa sociedade, ou seja, são atitudes tomadas ou não, pelo governo e os impactos dessas ações e omissões, sejam na área da saúde, educação, meio ambiente, economia ou gestão pública. A partir dessa definição, a política

educacional é um processo que se revela em cada momento histórico contextualizado com as relações que os seres humanos estabelecem com os demais setores sociais. Podemos entendê-la como um conjunto de ações coletivas, planejadas e efetivadas, ou não, por um governo no campo da educação interferindo nos processos formativos e informativos desenvolvidos numa sociedade.

No Brasil, ao desenrolar dos anos, a Política Educacional teve diversos moldes, por ser um elemento de normatização do Estado e que envolve interesses políticos variados. Segundo Freitag (1980) é possível observar que desde o período agroexportador, que compreende o Período Colonial, Império e Primeira República, reproduziu-se e consolidou-se um modelo seletivo de educação que se articulava às necessidades do modelo social dominante na época. Entretanto, cabe destacar que o conceito de uma política pública não acarreta apenas na imposição dos interesses de grupos com maior influência. Ainda que estes predominem, o Estado tende comportar-se de forma a mediar os conflitos agindo no sentido de diminuir as pressões de grupos antagônicos, buscando um equilíbrio formal entre suas necessidades, procurando preservar e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade.

Segundo Azevedo (2004), este comportamento do Estado, como mediador dos conflitos, é o elemento chave para compreender-se o sentido que cada política pública assume na solução de determinado problema, tendo em vista, que estas emergem de uma necessidade, problema social ou de uma questão socialmente problematizada.

Nesse entendimento, ao final de 2006, o Ministério de Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou à Rede Estadual de Pernambuco, indicadores de desempenho muito baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtendo pior índice em 2005, do 6º ao 9º ano, comparando-se aos demais estados brasileiros. Além do baixo desempenho, o Estado



apresentava no Ensino Fundamental e Médio alto percentual de defasagem idade-série, elevados índices de evasão, repetências e taxas de analfabetismo. Esses resultados comprovavam o impacto negativo na oferta da educação pública de qualidade no estado de Pernambuco.

Diante dessa problemática, o governo de Pernambuco, implantou o Programa de Modernização da Gestão Educacional-Metas para Educação (PMGE-ME), instituída e regulamentada pelo decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006 passando a influenciar a gestão educacional, estabelecendo uma sucessão de metas a serem cumpridas por gestores das escolas estaduais e pelas Gerências Regionais de Educação(GRE).

Esse programa aflora sob o discurso da modernização da gestão pública com base no gerencialismo e na responsabilização, uma política educacional de Estado baseada no diagnóstico, planejamento e gestão focada em resultados, tendo como justificativa, um novo futuro para o Estado, onde a educação seria a mola propulsora que alavancaria o mesmo através das avaliações externas com ênfase nacional e na avaliação do próprio Estado- SAEPE, além de uma educação de qualidade, formando jovens protagonistas e empreendedores prontos para ingressarem no mercado de trabalho, tendo como consequência a melhoria da qualidade de vida do povo pernambucano (PERNAMBUCO, 2012).

Em consonância com a nova forma de gerir, a partir de 2007, o então governador Eduardo Campos, veio convertendo de forma acentuada as suas práticas de gestão pública, adotando como orientação o novo gerencialismo, com ênfase na eficiência, produtividade, competitividade e meritocracia, inserindo nas escolas, modelos e diretrizes da gestão empresarial. Conseqüentemente, o objetivo central da gestão pública e, em especial, da Educação passa a ser o cumprimento de metas e prazos estabelecidos através do planejamento estratégico, que teve continuidade ao que previa no PMGE-ME, pelo seu sucessor o então governador Paulo Câmara.

Ainda, referindo-se ao Programa de Modernização da Gestão, Silva destaca:

Programa de Modernização de Gestão Pública foi lançado em 12 de dezembro de 2007 em evento com a presença de professores e diretores da rede estadual e foi apresentado como um “projeto” que passaria a vigorar a partir de 2008 com o intuito de elevar os indicadores educacionais da rede estadual mediante a remuneração por mérito. Na ocasião foi destacada a origem do “projeto” como sendo fruto de um convênio assinado em maio de 2007 entre o governo de Eduardo Campos e o empresário Jorge Gerdau, do Movimento Brasil competitivo, com o apoio técnico do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) (SILVA, 2013b, p. 100).

Conforme o que foi supracitado, o referido programa foi implantado com a assessoria do INDG, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. De acordo com o módulo 12 do PROGEPE, o estado de Pernambuco, vislumbra obter resultados, para tornar-se uma “referência nacional em Educação de qualidade, até 2014”, a referida meta gerou uma sequência de ações, que fundamentada pela política de avaliação do MEC, direcionou o Estado a elaborar o seu próprio sistema de avaliação e como decorrência implantar quatro condições básicas para o fortalecimento de uma política de responsabilização, elencados a seguir: I- Objetivos Educacionais e metas por escola (IDEPE); II- Sistema próprio de avaliação (SAEPE); III- Sistema de bonificação por resultados para escolas que alcancem as metas estabelecidas (BDE); Sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados.

### *O PROGEPE e a Formação Continuada de Gestores Escolares*

Em virtude da implantação de um novo modelo de gestão no Estado de Pernambuco, atentando para um novo perfil de gestor escolar, a Secretaria Estadual de Educação (doravante SEE) entende que a descrição e compreensão de competências como:

proatividade, eficácia, conhecimento, criatividade, efetividade, habilidade, articulação, mobilidade, eficiência e atualização para o exercício das funções de gestor escolar e gestor pedagógico, evidencia-se como fundamental, bem como a explicitação de parâmetros de desempenho para nortear a seleção, capacitação e acompanhamento do trabalho desses profissionais, tendo em vista que gestores não nascem prontos, mas são produtos de um processo de formação que solicita compromisso pessoal para obtenção de conhecimentos gerais e habilidades específicas.

Diante das exigências para exercer a função de gestor, a SEE optou por uma política de seleção e formação de gestor escolar extensivo, o PROGEPE, implementado pelo governador Eduardo Campos, que revoga os decretos nº 24.238, de Abril de 2002, e o de nº 27.928, de 17 de maio de 2005, que regulamentavam a forma de seleção dos gestores escolares e resolve, através do decreto 38.103, de 25 de abril de 2012, tornar público os critérios e procedimentos para a realização do processo de seleção para a função de representante de diretor e diretor adjunto, nas escolas da rede estadual. O que presume: a) etapa seletiva: curso de aperfeiçoamento e seleção por critérios técnicos mediante uma certificação, b) etapa consultiva: legitimação dos candidatos pela comunidade escolar para formação da lista tríplice e c) etapa formativa: formação continuada com a oferta de curso de especialização e mestrado com ênfase em gestão educacional, avaliação e educação em valores humanos.

As etapas, seletiva e formativa, desenvolvidas de forma integrada, têm natureza contemporânea, e revestem-se de importância à medida que possibilitam aos candidatos (na etapa seletiva) e aos gestores (na etapa formativa) uma visão global da rede estadual de ensino, a sua integração com as Gerências Regionais (GRE's) e a SEE e, especificamente, compreensão quanto as suas atribuições, responsabilidades e resultados esperados em cada escola. Para tanto, a SEE ao implantar um programa de formação continuada de gestor escolar, compromete-se, sobretudo, em garantir as condições adequadas

para a concretização do projeto de desenvolvimento das unidades escolares, iniciando a elaboração de um sistema de gestão de responsabilização educacional.

Como condição obrigatória para ocupar o cargo de gestor escolar e assistente de gestão, nas escolas da rede estadual, os candidatos que finalizaram o curso de aperfeiçoamento são submetidos a uma avaliação de desempenho. Em conformidade com os critérios para a certificação, “Será certificado o candidato que obtiver desempenho igual ou superior a 70% (setenta por cento), correspondente à nota 7,0 (sete), na escala de zero a dez, na Avaliação em Conhecimentos em Gestão Escolar” (PERNAMBUCO, 2012c).

### **Metodologia utilizada**

A pesquisa teve como campo empírico uma escola técnica do Alto Sertão do Pajeú pernambucano, seguiu a trajetória de uma pesquisa de cunho qualitativo, e de uma revisão bibliográfica, além de uma pesquisa de campo sobre o tema, cujo ponto principal foi colher dados para permitir analisar e descrever a gestão democrática adotada pela escola pública de Pernambuco, objetivando a compreensão da contribuição do PROGEPE na efetivação da prática gestora para uma educação de qualidade.

Na ótica de Lima (2008), distintos tipos de pesquisas abrigam um conjunto de técnicas de coletas de materiais que funcionam como instrumentos confiáveis, permitindo ao pesquisador sistematizar o processo da localização, coleta, registro e tratamento dos dados e informações, consideradas como essenciais à fundamentação das descrições, discussões, análise e reflexões, à medida que permitem ao pesquisador dispor de referencial indispensável para a fundamentação do problema investigado.

Toda pesquisa científica nasce a partir de uma problemática percebida, esta pode ser de ordem social ou não e demanda um “método científico” de desenvolvimento. Dentro do processo de investigação, o pesquisador deve ser racional, livre de

preconceitos e um olhar diferenciado para perceber o que os outros não viram, ou seja, do aparente, sendo capaz de interpretar os dados em profundidade, percorrendo trajetórias de forma criativa, sempre a procura do novo.

Para a concretização desta pesquisa foi utilizada à técnica da pesquisa de campo de caráter exploratório, etnográfico e de natureza qualitativa. Ruiz (1998) informa que a pesquisa de campo constitui-se na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis supostamente relevantes.

Marconi e Lakatos (1999) definem a pesquisa exploratória como aquelas investigações que têm como finalidade a formulação de questões ou de um problema com objetivo de: desenvolver hipóteses; aumentar a intimidade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; modificar e elucidar conceitos.

Por sua vez, a pesquisa etnográfica, na sua acepção mais ampla, pode ser entendida, segundo Fetterman (1989), como "a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo". O trabalho de campo é a alma da pesquisa etnográfica, pois sem um convívio intenso e extenso com a cultura ou grupo em estudo será inviável ao pesquisador constatar como seu conjunto de conceitos culturais está organizado, como se desenvolveu e influencia o comportamento grupal. Ele é exploratório por natureza e os dados são coletados principalmente por meio da observação participante. A pesquisa qualitativa, segundo Glazier (1992), não é um conjunto de procedimentos que depende fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados.

### *Instrumentos e Participantes da Pesquisa*

A pesquisa de campo foi realizada através de questionário, contendo questões abertas e fechadas, participando como sujeitos o gestor, 10 professores, 12 estudantes e 12 pais, com o objetivo de

obter informações sobre a visão dos mesmos, acerca da gestão democrática e da qualidade da educação com foco em resultados, além disso, buscou-se verificar como a formação do gestor interfere na sua prática.

Outrossim, pretendeu-se verificar a participação de todos os atores educacionais na construção e no direcionamento das ações educativas da escola, planejamento escolar, em especial, do seu Projeto Político Pedagógico e constatar o comportamento grupal de acordo com os conceitos e contexto cultural em que o grupo está inserido, como também, realizou-se uma consulta documental como: o Decreto que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de gestor escolar e assistente de gestão das escolas estaduais, o Edital de Convocação para o Curso de Aperfeiçoamento de Gestor Escolar (PROGEPE), incluindo os 12 (doze) módulos do Material didático do referido curso, o Projeto Político Pedagógico e Regimento da escola pesquisada, acrescido de aporte teórico para se conhecer o modelo de gestão adotada. A seleção dos entrevistados foi direcionada para assegurar uma ótica diversificada sobre o tema em questão. Os questionários foram entregues a cada um dos pesquisados evidenciando o objetivo da pesquisa.

### **Análise dos dados e discussões**

Os resultados foram obtidos por meio da aplicação de questionários e observações *in locu*, a partir de uma pesquisa de campo, qualitativa de caráter exploratório. De acordo com os documentos pesquisados, a gestão democrática na escola em questão está sendo implantada em conformidade com os princípios da Constituição Federal de 1988, citada na lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, contudo está em processo de aprendizagem do que seja efetivar uma gestão democrática, embora já tenham algumas articulações como Conselho Escolar, Associação de pais e Mestres, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil.

A partir dos dados coletados com pais, alunos, professores e gestor, conforme questionários, constata-se que há um entendimento sobre o que é gestão democrática e participativa, mas percebem-se, discordâncias entre as opiniões. Todos descrevem a escola com a mesma concepção de democracia, mas ações distintas, ou seja, na ótica dos alunos há uma emancipação nas ações desenvolvidas, igualmente os pais, enquanto que para os professores essa democracia apresenta-se de forma mais abrangente nas tomadas de decisões e participação de toda comunidade escolar, especialmente na construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), sendo também essa a visão do gestor, relacionando-se, à existência dos conselhos e órgãos colegiados, conforme apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 1- GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

<p>Pais (PA)</p>	<p>PA1- Sempre fomos muito bem recebidos na escola e o gestor sempre nos comunica das decisões e pede nossa opinião principalmente de que forma devemos agir, juntamente com a escola em relação à disciplina de nossos filhos.</p> <p>PA2- Os pais sempre participam principalmente nas reuniões bimestrais e em relação às normas, por exemplo, se os meninos podem trazer celular, a questão da farda, o gestor sempre combina com a gente.</p> <p>Todos: -Nunca participei da Construção/ atualização do PPP.</p> <p>-Nunca participei das reuniões de Conselho Escolar.</p>
<p>Alunos (A)</p>	<p>A1- A falta de participação dos alunos em relação às atividades desenvolvidas pela escola faz com que o estudante sinta-se excluído e sem voz dentro da instituição, acaba por tornar sua participação desmotivada. Uma maior participação faria com que a escola desenvolvesse projetos de interesse dos estudantes.</p> <p>A2- O gestor nos reúne com certa frequência para ficarmos informados das decisões e darmos nossa opinião.</p>

	<p>A3- Há participação dos alunos nas decisões de eventos, projetos e medidas que devem ser tomadas.</p> <p>Todos: -Nunca participei da Construção/ atualização do PPP.</p> <p>-Nunca participei das reuniões de Conselho Escolar.</p>
Professores (P)	<p>P1- muitas vezes a gestão toma as decisões e comunica a comunidade escolar, mas o grande grupo precisa discutir e pôr em prática o melhor para a escola.</p> <p>P2- Em alguns casos a gestão é democrática, porém algumas decisões partem diretamente da gestão, sem o aval dos professores.</p> <p>P3- Na maioria das vezes nossa participação acontece. Porém deixa a desejar em decisões importantes no tocante, principalmente ao pedagógico.</p> <p>P4- A gestão democrática acontece parcialmente. Falta melhorar muito na questão da participação e avaliação dos projetos.</p>
Gestor	<p>- A participação das famílias é regular nas atividades da escola.</p> <p>-Professores participam da construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), alunos e pais participam parcialmente e comunidade não participa.</p> <p>-Os conselhos reúnem-se raramente para tomada de decisões.</p> <p>-Procuro solucionar os conflitos que surgem, de forma democrática, com certa frequência.</p>

FONTE: Elaborado pelas autoras

Diante das respostas, percebemos que todos entendem que para haver democracia tem que existir participação, mas, principalmente alunos e pais, precisam ter um melhor entendimento de como deve ser essa participação, sendo vista não como uma obrigação e sim como uma conquista e um direito da comunidade. Outro fato observado é a falta de iniciativa do gestor em articular mecanismos de participação nas tomadas de decisões mais importantes, destacando que os instrumentos que estimulam a participação da comunidade escolar são limitados,



principalmente em relação aos pais, pois frequentam mais as reuniões que acontecem bimestralmente, através da convocação e sempre com o mesmo objetivo: analisar as notas dos filhos e a disciplina em sala de aula. Porém nunca foram convidados a participar das Reuniões do Conselho Escolar.

Embora, valha ressaltar que a maioria dos pais entrevistados, tenha justificado não ir mais vezes à escola por dificuldade de transporte ou por não poderem faltar tanto ao trabalho. Em relação ao Projeto Político Pedagógico, é atualizado anualmente, mas no que se refere apenas às ações e metas. Outro destaque é que essa atualização é feita apenas com a participação da gestão, coordenação e professores, embora o gestor, em seu depoimento, tenha confirmado que apenas a comunidade não participa e que pais e alunos participavam parcialmente, contradizendo as respostas de todos os professores e pais questionados, igualmente todos os alunos representantes de sala, onde muitos não sabiam nem do que se tratava esse documento.

Conforme os dados obtidos por professores e alunos, verifica-se um bom trabalho na escola, havendo um bom relacionamento entre o grupo de professores/alunos/pais, professores/equipe gestora e equipe gestora/pais. Contudo, compreende-se que de acordo com as respostas dadas pelos participantes, pode haver mais diálogo entre os envolvidos no processo educacional no momento anterior as decisões, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 2 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS

ALUNOS (A)	PROFESSORES (P)
A4- Os alunos têm que ser mais ouvidos.	P5: O gestor, algumas vezes, escuta as sugestões dos professores, isso não significa que ele acata.
A5- O gestor tem que ouvir mais os alunos principalmente quando forem construir os projetos e cumprir com os acordos feitos com o grêmio.	P6- O gestor não considera as sugestões dos professores, pois não aceita ser contrariado. P7 - Infelizmente não considera as

	opiniões, pois o gestor democrático deve abrir um diálogo mais intenso a respeito da realidade da escola, por isso tem alguns pontos que se faz necessário um olhar mais respeitoso para com os docentes.
--	---

FONTE: Elaborado pelas autoras

Diante do exposto, nota-se que a maioria das ações programadas, conforme o depoimento da maioria dos professores e alunos, “vem pronta”, ou seja, é apenas transmitida pela equipe gestora, enredando-os algumas vezes, em especial os professores, por não participarem do planejamento, como também a dificuldade do gestor em ouvir e aceitar melhor as opiniões contrárias e cumprir com os acordos firmados. Mediante as respostas dos questionamentos, uma das hipóteses da dificuldade de implantar a gestão democrática pode está diretamente ligada à maneira de como acontece a incorporação do gestor educacional no estado de Pernambuco, destacando as escolas integrais, pois podemos afirmar que a participação da comunidade pode ser anulada, tendo em vista que não ocorre a eleição de diretores. O poder de decisão fica a cargo do Governo, sendo selecionados para a formação da lista tríplice e para assumirem esses cargos, aqueles que apresentarem a certificação do PROGEPE, um plano de ação para dois anos e uma entrevista, somados à apresentação das metas do candidato, para o período que almeja ocupar o cargo. No entanto, a democratização da escola não se reduz como afirma Paro (2001) na eleição de diretores, nem essa eleição garante a sua construção democrática.

Quando questionados sobre o planejamento, os professores mencionaram ser um momento importante, onde possuem liberdade de expressão e da forma de planejar, mas aponta-se a necessidade desse acompanhamento acontecer de forma mais frequente e um maior apoio nas práticas desenvolvidas,

promovendo, dessa forma, um alinhamento entre, coordenação, professores e gestão.

Quando nos referimos ao PROGEPE, a pesquisa nos mostra que caracteriza uma formação específica do estado de Pernambuco, visto que, mesmo o professor ou gestor, tendo participado de outros cursos de gestão, só estará apto a exercer essa função se for certificado pelo PROGEPE, um programa que é uma das ações que integra a atual política que tem foco na gestão por resultados. Quando questionado sobre a contribuição da formação continuada- PROGEPE- para efetivação de sua prática gestora, o gestor respondeu: “Aprimorando os conhecimentos, atualizando informações e orientações, trocando experiências e reafirmando o papel do gestor em uma escola”. De acordo com a resposta dada, ele compreende essa formação continuada como uma atualização proposta para nivelar os gestores escolares dentro dos objetivos do modelo de gestão do estado. Nesse sentido, pode-se afirmar que este projeto estimula uma série de medidas que passam a interferir diretamente na gestão escolar, principalmente sobre os gestores e que no decorrer do processo formativo do PROGEPE, novas competências e habilidades passam a ser exigidas para melhor atuarem na condução da política educacional do estado.

Diante do exposto, as queixas dos professores e alunos quanto à falta do saber ouvir e aceitar opiniões contrárias, bem como a falta de participação nas tomadas de decisões e elaboração dos projetos, de toda comunidade escolar, como foi visto anteriormente, diverge do que é apresentado no curso de aperfeiçoamento. Tanto a autonomia como a participação enfatizam bem os princípios democráticos, vivenciados em quatro módulos do curso, sendo estes, negligenciados em favor do cumprimento de metas, de acordo com os depoimentos.

Vale ressaltar, que é inegável a importância da formação continuada para todos os profissionais de educação, e em especial o gestor, mas não podemos deixar de ter um olhar crítico para os objetivos do PROGEPE, observando se realmente estão

direcionados a formar gestores comprometidos com a aprendizagem e formação integral do aluno, em exercer uma gestão democrática e participativa para atingir realmente uma educação de qualidade ou como forma de aceitação à política de modernização do estado.

### **Considerações finais**

As políticas administrativas atuais do estado de Pernambuco foram encabeçadas por incontáveis instrumentos normativos que vieram se estabilizando há duas décadas, com desdobramentos na gestão educacional e na gestão das escolas estaduais. A partir de 2007, o Programa de Modernização da Gestão Pública teve como diretrizes fundamentais para a educação: a gestão democrática da educação e a Política de Responsabilização Educacional baseada em indicadores, exaltando os índices de eficiência e produtividade, avaliações em larga escala, estabelecimento de rankings entre unidades escolares, meritocracia com pagamento de bônus, entre outros.

Os resultados da pesquisa indicam um aumento progressivo da responsabilização do gestor em relação às ações que asseguram elevar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, visto que para ser considerada de qualidade, a escola, precisa obter uma boa nota, deixando a margem os outros fatores fundamentais que precisam ser considerados para alcançarmos essa qualidade na educação. Possibilitam, também, deduzir que o processo seletivo para o cargo de gestor escolar é uma forma de convocar e moldar apenas aqueles profissionais propensos a concordar com as orientações da SEE conforme as diretrizes do PMGE/ME e suas práticas empresariais para a gestão escolar.

Isso fica claro no módulo dois do curso, ao afirmar: “melhorar constantemente o recrutamento, a formação e as condições de trabalho dos funcionários, garantindo o desenvolvimento de seus conhecimentos, competências e das qualidades pessoais imprescindíveis para a realização de metas

[...]” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 27). Propiciar a aceitação das orientações provenientes da SEE é uma exigência em função do processo de monitoramento vivenciado pelo gestor escolar da rede estadual de Pernambuco.

Outro aspecto de destaque, é que a aceitação desse modelo de gestão, pelos gestores escolares deve-se também, à política de bonificação, que fraciona as relações entre os funcionários da educação. E apesar das metas serem estabelecidas sem a participação do gestor, ele sente-se motivado a cumpri-las, juntamente com os demais profissionais da educação para conquistar o tão esperado BDE (Bônus de Desenvolvimento Educacional).

Outro fator interessante é que nos módulos de aprendizagem do curso de aperfeiçoamento e na fala do gestor da escola pesquisada, os conceitos de democracia e autonomia movem-se para o conceito de descentralização, evidenciando que na medida em que se descentraliza e se distribui as responsabilidades, a gestão democrática se efetiva.

Nessa perspectiva, compreende-se que é necessário cada vez mais retomar os espaços de debate e diálogo no contexto das instituições escolares, ao ponto que esse é um caminho para se chegar a uma reflexão coletiva das ações educativas. Por conseguinte, o gestor tem um papel fundamental de motivar em toda a comunidade escolar o anseio de transformação e autonomia vivenciando um sistema de corresponsabilidades nas tomadas de decisões, através da participação dos atores educacionais nos Conselhos e construção, atualização e desdobramento do PPP, para tanto o planejamento deve se tornar inclusivo e amplo considerando concepções distintas.

Portanto, diante dos dados expostos, as respostas dos participantes da pesquisa, conversas informais e observações *in locu*, pode-se afirmar que a gestão democrática acontece de forma parcial, no contexto pesquisado, sendo mais um ideal do que uma prática e que há necessidade de reverem alguns pontos negativos apresentados pelo descontentamento dos professores, e alunos,

em algumas questões, sendo este ainda um desafio para o gestor da escola.

Constatamos ainda, que as diretrizes vivenciadas no PROGEPE, não podem garantir uma educação de qualidade ou de excelência, como é denominada no próprio programa, uma vez que, considerar a avaliação como condição necessária para essa melhoria seria adotar um olhar reducionista, onde devem ser inclusos, os processos, o ambiente, as pessoas. Contudo as métricas utilizadas podem se complementar e servirem de parâmetros para orientar a melhoria do ensino, porém o que se verifica, analisando as métricas, é que falta capacitação, orientação e apoio para o enfrentamento dos problemas identificados, que não são discutidos. Cabe ressaltar, que essa pesquisa não tem a pretensão de julgar o trabalho do gestor da escola pesquisada, tendo em vista os entraves que o próprio sistema educacional lhe impõe, reduzindo sua autonomia em favor do cumprimento de metas. Cumpre destacar ainda que a importância de desenvolver este trabalho centra-se na dedicação de caráter científico que o trabalho pretende mostrar e a dimensão social do estudo, posto que seus resultados poderão ajudar consideravelmente na reflexão para melhoria da qualidade da educação e efetivação de uma gestão democrática, uma vez que, a democracia é uma construção diária.

## **Referências bibliográficas**

AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de

1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_.LDB (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

FETTERMAN,D.M. *Ethnographystep by step*. NewburyPark, CA: Sage Publications,1989, p.11.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980..

FERREIRA, Naura S.C; AGUIAR, Márcia da S. *Gestão democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GLAZIER, Jack D. e POWELL, Ronald.R. *Qualitative research in information management*. Englewood: libraries unlimited, 1992.

LÜCK, Heloisa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de janeiro: DP&A editora, 2002.

LUCK, Heloísa. *A Gestão Participativa na Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Série Cadernos de Gestão.

MARKONI, M.A., LAKATOS, E.M. *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisa, Elaboração e Interpretação de Dados*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001

PERNAMBUCO. *Decreto n. 38.103, de 25 de abril de 2012*. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. 2012m.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 39.336, de 25 de abril de 2013*. Implanta o Programa Pacto pela Educação.

*Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE*. Curso de aperfeiçoamento: Módulo II - Gestão com Foco na Educação em Valores Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE*. Curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Política de Responsabilização Educacional. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012l.

RISTOFF, D. *Avaliação institucional: pensando princípios*. In: BALZAN, N. C. & DIAS SOBRINHO, J. (orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 37-51.

RUIZ, J.A. *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Altas, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, I. A. O. *O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)*. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013b.

SOUZA, Silvana Aparecida. *Políticas Públicas Educacionais do Paraná e a Gestão Compartilhada*. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.) *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.p.61-72.

SOUZA, Celina *et al.* *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. *Sociologias*, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.





### 13. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID MATEMÁTICA DA UFF: PROJETOS, ATIVIDADES E PRINCIPAIS RESULTADOS

Márcia Milena da Costa Silva  
Laélia Portela Moreira

#### **Introdução**

A formação de professores para a Educação Básica é um tema que, no Brasil, tem sido objeto de preocupação dos estudiosos do assunto que, dentre outros aspectos, têm pesquisado a trajetória histórica dos cursos de formação, bem como sua influência na estrutura curricular atual das licenciaturas, caracterizada pela distância das demandas da escola atual e por currículos em que a dissociação entre teoria e prática é também uma constante.

Para Brzezinski (2012) os cursos de licenciatura, em sua maioria, têm privilegiado conhecimentos da área específica, sendo a prática de ensino e a didática destinadas à etapa final dos cursos de formação inicial, o que revela a permanência da estruturação dos cursos de licenciatura segundo a fórmula “3+1”. Nessa perspectiva, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica, na prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

Em pesquisa recente no campo da formação, Gatti *et al* (2019, p. 177) destacam, além da falta de atratividade da carreira docente, da desprofissionalização e aligeiramento dos currículos, a frágil articulação, no âmbito das práticas formativas, “entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas”. Para as autoras, persiste o desafio, nos cursos de licenciatura, de “desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural”.

A persistência dessas dificuldades reforça a importância de estudos que privilegiem políticas que visem atrair os licenciados para a carreira docente, especialmente em componentes disciplinares em que a falta de professores é maior, como, por exemplo, Química, Física e Matemática.

Especificamente no tocante à formação dos professores que ensinam matemática, Fiorentini e Oliveira (2013, p.918) apontam a existência de uma “quase tricotomia entre formação matemática, formação didático-pedagógica e prática profissional dos professores”, e discorrem sobre três perspectivas que têm tido impacto nos modos de organizar a formação e a prática profissional desses docentes. Na primeira, marcada pelo “paradigma do exercício”, as disciplinas didático-pedagógicas e as práticas de ensinar e aprender ocupam um lugar secundário, em relação aos “aspectos genéricos das ciências da educação”. Na segunda, tributária do esquema 3+1, o ensino da matemática é visto como “campo de aplicação de conhecimentos produzidos, sistematicamente, pela pesquisa acadêmica, configurando-se como uma prática marcada pela racionalidade técnica, e fortemente distanciada das práticas escolares. Em contraposição a essas duas primeiras concepções, os autores entendem a prática pedagógica da matemática como prática social, um ‘saber de relação’, que nunca aparece isolada de outros saberes e campos disciplinares.

A carência de uma identidade definida das licenciaturas e a pouca atratividade pela carreira docente têm sido uma das principais causas da redução do quantitativo de professores e, essa falta de perspectiva para a formação propiciou a criação de políticas públicas de intervenção, visando atender as necessidades da formação profissional docente. Dentre essas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto de Lei no 7.219/2010, com a finalidade de aproximar as aprendizagens do conteúdo dos cursos de licenciatura com os saberes oriundos das práticas, em uma perspectiva de co-formação entre professores da escola básica e universitários.

O programa busca contribuição para a valorização do magistério, elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, através da integração entre educação superior e educação básica. Visa favorecer, por meio da vivência na escola e outras atividades, a articulação entre a teoria e prática necessárias à formação qualificada dos licenciandos envolvidos no projeto. O PIBID é considerado um momento oportuno para os futuros professores conhecerem a realidade das escolas públicas brasileiras participando efetivamente das atividades pedagógicas junto aos alunos da educação básica e, para a universidade, constitui uma experiência de diálogo frutífero com a escola, por meio de ações contextualizadas e participação de todos os envolvidos no projeto: licenciandos bolsistas, coordenadores de área e professores das escolas parceiras.

As bolsas do PIBID são concedidas a alunos de licenciatura, selecionados de acordo com critérios definidos em edital divulgado pela CAPES, a professores em exercício das escolas públicas de Educação Básica, com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e a professores das universidades públicas e privadas, envolvidos na coordenação e supervisão da implementação dos projetos aprovados, que são acompanhados e avaliados anualmente pela CAPES (BRASIL, 2014)

Por meio da parceria universidade e escola pública e com a orientação dos coordenadores de área e dos supervisores, os licenciandos têm a oportunidade de exercer por meio de projetos de ensino que incluem atividades pedagógicas inovadoras, que visam à superação de desafios como a adequação dos conteúdos e metodologias à realidade da escola, de forma a minimizar o “choque com a realidade”, ou seja, o impacto da primeira experiência de muitos professores iniciantes na carreira do magistério no contexto de escolas públicas.

A pesquisa cujos resultados são apresentados neste texto consiste em um estudo de caso, que teve como objetivo analisar o

trabalho desenvolvido pela equipe do subprojeto PIBID/Matemática da UFF, a fim de verificar as contribuições resultantes da parceria universidade e escola pública para a formação dos licenciandos, bem como para a adequação das práticas dos professores em exercício no Colégio Estadual Manuel de Abreu que participaram do programa.

O texto está estruturado em duas partes principais: uma breve descrição do PIBID Matemática da UFF, seus principais projetos e atividades; uma avaliação do projeto segundo os bolsistas licenciandos, os supervisores e o coordenador da área, parte à qual se seguem as considerações finais e algumas recomendações.

### **Metodologia da pesquisa atividades e projetos desenvolvidos na escola parceira**

O PIBID foi criado pela Lei Federal nº 11.273 (BRASIL, 2006) e instituído pela Portaria Normativa nº 38 (BRASIL, 2007), tendo como objetivo principal a concessão de “bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa” (BRASIL, 2006).

Conforme o relatório de atividades do subprojeto Matemática da UFF (NITERÓI, 2015), as atividades do PIBID incluem observação de aulas na escola, reuniões de articulação da equipe do subprojeto, composta pelos licenciandos bolsistas, supervisores e coordenador de área, e têm como objetivos a discussão e proposta de ações interdisciplinares, o planejamento e a avaliação das diversas atividades desenvolvidas pelas equipes, seleção, elaboração de materiais pedagógicos e avaliação contínua das ações e planejamento das participações em eventos locais ou congressos científicos. O licenciando tem uma carga horária de trabalho dividida entre atividades desenvolvidas na universidade e na escola, onde realiza inicialmente observações de aula e planeja

as atividades para atuação direta com os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

A participação nas reuniões com o coordenador de área e os supervisores do subprojeto visa definir a metodologia e os recursos materiais a serem utilizados para cada conteúdo de Matemática. Os planos de aula são disponibilizados em uma plataforma virtual, para facilitar o acesso e organização de todo o material produzido. Os participantes do programa organizam grupos de estudos e reuniões semanais para a discussão de textos sobre Educação e Educação Matemática, além de apresentarem seminários internos sobre o papel social do professor de Matemática e do ensino da Matemática nas escolas públicas.

Com o PIBID, há expectativa quanto ao interesse pela carreira docente ao término do curso, o que indica consistência com o objetivo geral do Programa, que foi implantado em âmbito nacional com o propósito de suprir a carência de professores e melhorar a qualidade da preparação profissional. O PIBID revela-se inovador no sentido de exigir maior engajamento do bolsista e participação ativa, ao propor ações como seminários, palestras e encontros periódicos no decorrer e ao final do projeto, a fim de propiciar a reflexão sobre as atividades desenvolvidas em conjunto com os professores em exercício nas escolas da rede pública e também a troca de experiências com os professores das universidades.

A pesquisa consiste em um estudo de caso, que teve como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pela equipe do subprojeto PIBID/Matemática da UFF, a fim de verificar as contribuições resultantes da parceria universidade e escola pública para a formação dos licenciandos, bem como para a adequação das práticas dos professores em exercício no Colégio Estadual Manuel de Abreu que participaram do programa. Foi dividida em várias etapas: a primeira foi a análise documental, que incluiu o relatório de atividades do subprojeto, documentos legais e produções acadêmicas dos licenciandos bolsistas. Posteriormente a pesquisadora participou, como observadora, de

reuniões com a equipe do subprojeto, na universidade, a fim de acompanhar o planejamento das ações e conhecer a equipe envolvida no programa. A terceira etapa envolveu a observação direta e teve início após a autorização da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). A observação consistiu no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas com os supervisores, bem como o desenvolvimento dos diversos projetos em andamento nas salas de aula no âmbito do PIBID.

Foram observadas as atividades desenvolvidas em quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio, no turno da manhã e duas de 9º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, por um período de quatro semanas em cada. Para o acompanhamento das aulas, foi elaborado, previamente, um roteiro para a descrição das atividades, dos materiais utilizados e também para o registro de observações da pesquisadora. Na escola parceira, foram acompanhadas as atividades realizadas no âmbito do projeto. Por fim, foram aplicados 14 questionários junto a licenciandos bolsistas e três supervisores do projeto e realizada uma entrevista sobre com o coordenador de área do projeto.

### **Os Projetos *Quiz Show*<sup>40</sup> e Matemática em Ação**

Em cada nível de ensino, da escola, foram desenvolvidas, no âmbito do PIBID Matemática da UFF, atividades diferenciadas, como o Projeto *Quiz Show*, no 9º ano e o Matemática em Ação, nas turmas de 3º ano. As aulas do Projeto Matemática em Ação e do *Quiz Show* são ministradas no horário regular da escola, com a duração de 1 hora e 40 minutos e uma vez por semana em cada turma.

---

<sup>40</sup> *Quiz* é o nome de um jogo de perguntas que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Neste tipo de jogo podem participar tanto grupo de muitas pessoas, como participantes individuais, que devem acertar a maior quantidade de respostas para ganhar.

O Projeto *Quiz Show* consiste na aplicação de fichas de atividades elaboradas pelos bolsistas, com questões que envolvem resolução de problemas e desafios que abordam revisão de conteúdos. As atividades do projeto visam a estimular o raciocínio e o pensamento crítico diante de situações-problema e a compreensão dos resultados. Como os alunos do 9º ano ainda não têm uma preocupação com o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), foi possível enriquecer a aula com jogos e fichas de atividades, para trabalhar a resolução de problemas, sem a necessidade de aplicação de bateria de exercícios voltados para vestibulares e concursos públicos, como acontece no Ensino Médio.

As atividades são realizadas em duplas, com tempo de resolução de cada questão pré-definido pelos bolsistas. São atribuídas pontuações aos alunos da turma envolvida na atividade, em uma escala de 0 a 10, conforme a ordem sequencial de término da questão; a dupla que termina primeiro recebe a maior pontuação e a dupla que termina por último recebe a menor, porém ninguém tira zero, pois o objetivo do jogo é fazer com que o aluno aprenda a resolver as operações e saiba interpretar os problemas.

Na maioria das aulas foram utilizadas as fichas de atividades e quadro branco como recursos materiais, mas também foram reservados tempos de aula e preparadas atividades extraclasse para oficinas de conteúdos de Matemática. As questões tratam de problemas que envolvem situações cotidianas e de caráter interdisciplinar, relacionadas aos tópicos constantes no Currículo Mínimo<sup>41</sup> do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro.

Durante as tarefas, são observadas a participação e a colaboração de cada integrante da dupla. Os licenciandos bolsistas

---

41 O Currículo Mínimo serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.



tiram dúvidas das duplas e sempre permanecem atentos às dificuldades dos alunos durante o tempo de resolução de cada questão proposta.

As duas turmas de 9º. Ano participantes dessa atividade são compostas por 60 estudantes, no total. Alguns apresentam dificuldades em operações básicas de multiplicação e divisão, resolução de problemas matemáticos, números decimais e expressões com números inteiros, por essa razão várias questões do *Quiz Show* foram elaboradas com conteúdo referente ao 7º ano, como revisão e reforço para as aulas e avaliações de Matemática da professora e como preparação para a prova do Saerjinho<sup>42</sup>.

O tempo gasto pelos alunos para a realização de cada questão é fundamental, pois pontua mais quem termina mais rápido. Toda a etapa da atividade é monitorada pelos bolsistas e pela supervisora, para verificar quem realmente está fazendo o exercício, com vistas a verificar a capacidade de raciocínio rápido e a interpretação de problemas matemáticos de forma coerente, e também de identificar as principais dificuldades, facilidades de cada questão.

Como resultado dessa atividade e de acordo com os objetivos do programa e resultados esperados, foi possível notar que método utilizado pelos bolsistas para sanar as dúvidas e contribuir para o aprendizado teve resultados favoráveis, nas duas turmas, em relação às dificuldades dos alunos em operações básicas de matemática. Os alunos são estimulados a participar em todas as etapas das aulas e houve interesse em aprender os conteúdos para acertar cada questão proposta.

O *Projeto Matemática em Ação* tem como finalidade despertar a curiosidade e o interesse do aluno da Educação Básica pelo estudo da Matemática. Para atingir essa meta, há a necessidade de serem realizadas atividades interdisciplinares, com plano de ações

---

<sup>42</sup> Sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica da rede pública do estado do Rio de Janeiro.

fundamentados em pesquisas científicas e bases teóricas, que visam mostrar o uso da Matemática nas diversas situações do dia a dia e sua importância para as demais disciplinas. O Matemática em Ação foi planejado segundo a premissa de que não existem conhecimentos isolados, áreas dominadas exclusivamente pela visão de um especialista e que uma disciplina compreende o estudo de fenômenos e saberes inerentes às diversas áreas do conhecimento, o que reforça a necessidade de um trabalho amplamente interdisciplinar, coerente com a realidade cotidiana, conforme a proposição de D'Ambrosio (2012).

Nesse Projeto os licenciandos bolsistas utilizam *data show*, quadro branco e materiais concretos para as atividades lúdicas, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem de conteúdos de Geometria e Análise Combinatória, entre outros. Estão previstas também atividades direcionadas para as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Saerjinho. Para facilitar a comunicação sobre as atividades gerais do projeto e compartilhar exercícios sobre os temas estudados, foi criado um grupo na rede social *Facebook*, formado por alunos do 3º ano do Ensino Médio, licenciandos bolsistas, supervisores e coordenador de área. No grupo é possível tirar dúvidas, fazer tarefas propostas e resolver questões de vestibular e ENEM, disponíveis em arquivos publicados com gabaritos.

Para otimizar o trabalho, os bolsistas da licenciatura em Matemática da UFF construíram também um *site* para o subprojeto de Matemática, a fim de disponibilizar as diversas atividades, os produtos do subprojeto, módulos instrucionais e um banco de conteúdos digitais ou de *softwares* livres para o ensino básico de Matemática, com o objetivo de facilitar pesquisa e catalogação. Os materiais didáticos são compostos de textos educativos, roteiros ou fichas de atividades planejadas pelos bolsistas e supervisores.

Os bolsistas são responsáveis pela construção de portfólios virtuais, que ficam disponíveis na escola, com os registros das

experiências que tiveram resultados satisfatórios em relação aos objetivos previstos. Todo o conteúdo é planejado pelos supervisores e bolsistas, a fim de atender às necessidades de aprendizagem, focalizando problemas que envolvem situações cotidianas e de caráter interdisciplinar relacionados em cada tópico constante no Currículo Mínimo<sup>43</sup> do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro.

As oficinas de aprendizagem são destinadas aos alunos da escola parceira que estão em recuperação e necessitam de um reforço e são realizadas por meio de tutoria, pelos bolsistas licenciandos. Por meio dessas oficinas, é possível vivenciar a realidade do ensino nas escolas públicas, a identificação das dificuldades de aprendizagem, e assim propor atividades extraclasse que abordam conteúdos, a partir de situações-problema, e têm como objetivo estimular a participação voluntária dos alunos através de jogos e desafios que despertam a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e o pensamento crítico.

O Matemática em Ação é voltado para o Ensino Médio. O objetivo principal do projeto, segundo o Coordenador entrevistado, é fazer com que o aluno perceba o uso da matemática, em outras áreas, em questões contextualizadas, de natureza interdisciplinar, que permitem identificar, por exemplo, “[...] a função quadrática, na equação horária de um movimento uniformemente variável, ou no fluxo sanguíneo nas artérias, nas veias de um ser humano.” (COORDENADOR). Destaca-se, nesse contexto, a elaboração dos módulos instrucionais, visto como um dos grandes pilares do Subprojeto Matemática da UFF, o planejamento das ações e o levantamento das necessidades do público-alvo, que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio.

---

<sup>43</sup> O Currículo Mínimo serve como referência a todas as escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

As atividades seguem um roteiro de ações pré-definido e o conteúdo é abordado em forma de estudo dirigido, com a apresentação do tema, das fórmulas e questões por meio de *data show* ou quadro branco, com aplicação de jogos específicos, elaborados pelos bolsistas, como introdução aos temas ou como exercício para verificação da aprendizagem. Dentre os jogos utilizados, vale mencionar o “Jogo Senha”, que faz parte de um *kit* de atividades, direcionado para cada conteúdo de Matemática. O Jogo Senha faz parte de uma proposta didática do subprojeto Matemática da UFF, denominada *Análise Combinatória sem Fórmulas*, que possibilita a aprendizagem de forma lúdica, descontraída, desperta o interesse do aluno pela disciplina, permite a análise de combinações, estimula o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e cria condições adequadas para a participação ativa no processo de contagem, a partir do princípio multiplicativo.

O *kit* do jogo é uma réplica do tabuleiro do Jogo Senha, que tem como proposta desenvolver o raciocínio lógico, a compreensão sobre Análise Combinatória e sua aplicabilidade real. O objetivo principal é fazer o aluno entender as situações de utilização, através de elementos concretos, que estimulem o raciocínio investigativo sobre a lógica da ordem de agrupamento dos elementos, sem a necessidade de memorização e aplicação excessiva de fórmulas, que dificultam a aprendizagem.

O material para montagem do jogo é simples e de fácil manuseio, semelhante ao original. Foram utilizados isopor, fita isolante, espuma vinílica acetinada (E.V.A.), pinos coloridos, cola, régua e toda a descrição de montagem e utilização consta em módulos instrucionais, para a reprodução pelos outros bolsistas.

A regra do jogo consiste em formar dois jogadores, o desafiante e o desafiado. O desafiante deve criar uma senha usando sete cores disponíveis (amarelo, azul, laranja, rosa, roxo, verde e vermelho), sem repetição, e fixá-la na parte lateral inferior do tabuleiro. O desafiado deve tentar decifrar qual é essa senha. O desafiante do Jogo Senha dá dicas a cada tentativa do desafiado;

um pino branco para cada cor da adivinhação que estiver na senha, mas no lugar errado; e um pino preto para cada cor da adivinhação que estiver no lugar certo da senha. O jogo deve ser repetido, com alternância de papéis dos jogadores e ganha aquele que levar menos rodadas para decifrar a senha.

Verificou-se, no acompanhamento da aula sobre Análise Combinatória, interesse e envolvimento dos alunos com as atividades, devido à oportunidade de aplicar o conteúdo em situações reais na própria sala de aula. Constatou-se, ainda, grande interesse da turma pelas atividades com jogos, e que a equipe de bolsistas conduz as aulas de forma segura, coerente, demonstrando propriedade em suas explicações, preparo didático e uma boa interação com a turma, o que contribuiu para o êxito na aprendizagem.

Outras atividades, voltadas para a verificação da aprendizagem, das dificuldades encontradas e obtenção de um diagnóstico da turma, para apresentar à professora regente, nos encontros sobre o projeto, tiveram como objeto conteúdos como probabilidade, porcentagem, juros simples e compostos e geometria espacial. No primeiro caso, foram utilizados exemplos como situações de compras, movimentações financeiras, como empréstimo, aplicação, poupança, operações com cartões de crédito e taxa de juros. Foram realizadas, inicialmente, atividades sobre esses conteúdos com a distribuição de alguns jornais e revistas para grupos de quatro a cinco alunos, com o objetivo de identificar o uso da porcentagem em diversas situações apresentadas, para interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos, no caderno, com a explicação dos alunos sobre o contexto de utilização da porcentagem identificada nos jornais e revistas e posterior entrega aos bolsistas. Para as aulas sobre geometria espacial, ministradas em todas as turmas, foram utilizados *data show*, apresentação dos sólidos geométricos, fórmulas para calcular a área e o volume dos sólidos, como cubos, paralelepípedos, cones, cilindros, esferas e pirâmides e com desenhos no quadro.

## **As Contribuições do PIBID Matemática Segundo os Participantes do Projeto.**

A fim de analisar o trabalho desenvolvido pela equipe do subprojeto PIBID/Matemática da UFF, bem como as contribuições resultantes da parceria universidade e escola pública para a formação dos licenciandos bolsistas, para a adequação das práticas dos professores em exercício e atuação dos professores do Ensino Superior, participantes do programa, foram ouvidos os licenciandos bolsistas, os supervisores e o coordenador de área.

Questionados sobre a opção pelo curso de licenciatura em Matemática e todos responderam que gostavam da disciplina e se sentiram atraídos pela carreira do magistério; as principais influências recebidas foram de professores e amigos. Quanto à participação no PIBID, mencionaram a curiosidade e o interesse por vivenciar a prática docente em sala de aula, e, ainda, a oportunidade de aprimoramento e obtenção de um diferencial em sua formação. Os depoimentos seguintes ilustram essas informações.<sup>44</sup> O bolsista Paulo destacou a importância da melhoria da escola pública:

A priori, o interesse pela ciência matemática e um futuro como pesquisador eram os principais atrativos [...] conhecendo a estrutura do curso e a percepção da importância fundamental da melhoria da educação pública no Brasil, optei definitivamente pela Licenciatura.

A necessidade de aprender mais sobre o ensino de Matemática, para fazer diferença como futuro professor, conhecer mais sobre as práticas pedagógicas e didática da disciplina, também foram fatores destacados como motivos para a participação do programa. A licencianda Cíntia ressaltou essa necessidade.

---

<sup>44</sup> Para a reprodução das respostas dos bolsistas, foram utilizados nomes fictícios, para preservar a identificação dos mesmos, conforme as orientações éticas da pesquisa.

A vontade se ser professora de matemática, mas não uma professora comum e s uma professora que pudesse fazer alguma diferença na vida dos seus alunos, que levasse formas diferentes de ensinar e aprender para as salas de aula, que motivasse os alunos a gostarem, ou pelo menos, viverem bem com a disciplina. (CÍNTIA).

A bolsista Adriana destacou a importância do PIBID para a superação do ainda existente esquema “3+1” na estrutura de cursos da licenciatura: “Eu observei que o curso de Matemática oferece muito mais matérias relacionadas à Matemática do que relacionadas à Didática. Então, fiz o processo seletivo para participar do programa, pois ele oferece a parte prática que falta tanto na grade de matemática”.

A oportunidade de conhecer de perto o futuro local de trabalho foi destacada por mais três bolsistas que também demonstraram interesse em aprender diversas metodologias para trabalhar na sala de aula:

Alguns amigos meus já participavam do projeto e me falaram como funcionava. Pelo que eu ouvia, vi que era um projeto que realmente te mostrava o dia a dia do que é ser professor, além de te impulsionar a buscar alternativas diferentes e criativas para que o ensino da Matemática não se constitua somente de mecanização e monotonia. (ALEX).

Eu já havia cursado a disciplina “Tópicos de Educação Matemática” com o professor Wanderley e fiquei admirado com a sua prática e ideias sobre Educação Matemática. Também tenho alguns amigos que faziam parte do Projeto e os relatos deles fomentaram ainda mais a minha entrada. (PAULO).

A contribuição do PIBID para a formação docente foi constatada, por vários bolsistas, como uma oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, através da realização de diversas atividades, como apresentação de trabalhos, pesquisas, montagem de material didático e planejamento, que possibilitam uma formação completa. Também foi destacada a importância da

aproximação entre universidade e escola e a possibilidade de atuação constante e significativa, que falta na Prática de Ensino.

Oportunidade de exercer um papel ativo no chão da escola pública, desenvolver atividades lúdicas, materiais concretos e abordagens diferentes para o ensino de Matemática, a experiência de escrever trabalhos e participar de congressos e encontros de Educação Matemática são algumas dessas contribuições. (PAULO).

O PIBID faz um elo entre a universidade e a escola pública. Graças a isso pudemos ter mais proximidade com o futuro ambiente de trabalho de forma contínua e mais atuante do que disciplinas de prática de ensino. (VICTOR).

Pelas respostas dos licenciandos, depreende-se que o PIBID, como política pública de intervenção, tem contribuído para a superação da dissociação teoria e prática, para a articulação de conteúdos da área de conhecimento da Matemática com as práticas escolares, com os saberes inerentes à formação do professor, possibilitando a preparação docente para o uso de diversos recursos e metodologias de ensino. Foi possível constatar que a integração Universidade-escola favoreceu o estreitamento de laços e a valorização do espaço escolar como um local de preparação docente indissociável da formação na licenciatura. Constatou-se, também, que a escola é apoiada nos seus processos de inovação e reflexão curricular, que os bolsistas são grandes estimuladores e têm, nesse processo, a oportunidade de reconhecer que fundamentação teórica e prática pedagógica representam uma unidade indissociável de sua formação.

### **O PIBID na Perspectiva dos Supervisores e do Coordenador do Projeto**

Os três supervisores do projeto são docentes da escola parceira do projeto, Colégio Estadual Manuel de Abreu. A supervisora “A” fez Curso Normal, é formada em licenciatura e



bacharelado em Matemática. Leciona há 35 anos, sete deles anos no Colégio, nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, com carga horária de 16 horas semanais. O supervisor “B” é formado em Licenciatura Plena e pós-graduado em Novas Tecnologias no ensino da Matemática. Leciona há oito anos e no Colégio Estadual Manuel de Abreu há dois anos, em turmas do 3º ano do Ensino Médio, com carga horária semanal de 30 horas. Participa do Projeto Matemática em Ação junto com a supervisora “A”. A supervisora “C” é docente do 9º ano do Ensino Fundamental na mesma escola. Coursou Licenciatura Plena em Matemática e é pós-graduada em Redes Locais de Computadores voltada para a educação. É professora há 21 anos e há 10 no Colégio Estadual Manuel de Abreu, com carga horária de 16 horas semanais.

Na opinião da supervisora “C” as temáticas e atividades desenvolvidas pelos alunos do PIBID são resultados de diálogo e troca de experiências com a equipe. Os licenciandos bolsistas fizeram suas propostas e houve uma boa receptividade por parte da escola. A supervisora também ressaltou as contribuições do programa para a sua prática pedagógica.

Sinto que há uma renovação; é sem dúvidas, uma importante contribuição para um aperfeiçoamento profissional das próprias práticas pedagógicas. Como exemplo, a abordagem dinâmica (através de jogos e oficinas) de certos conteúdos de difícil compreensão para o alunado. (SUPERVISORA A).

A supervisora considera que as atividades do PIBID tiveram um diferencial em relação ao amadurecimento e crescimento percebidos no final das atividades. Há uma renovação dos métodos de ensinar determinados conteúdos, que contribuiu para o aperfeiçoamento profissional e para as próprias práticas pedagógicas. Citou, como exemplo, a abordagem dinâmica, sem uso de fórmulas, através de atividades lúdicas e oficinas de certos conteúdos de difícil compreensão para os alunos. Foi identificada, pela professora, uma significativa melhoria no rendimento das

turmas envolvidas no projeto. Os alunos desconstruíram a visão da Matemática como matéria difícil e complicada e passaram a compreender o conteúdo de forma mais fácil. Sobre a forma como entende a supervisão, afirmou:

Nosso papel se traduz, a meu ver, no de orientador das práticas pedagógicas. Sou uma colega com um pouco mais de experiência. Aprendemos uns com os outros. Ofereço a possibilidade de análise do próprio trabalho, da atuação em equipe, da colaboração e da criatividade e objetividade na elaboração de materiais didáticos. Alguns dos pontos importantes na atuação de um profissional da educação. (SUPERVISORA A).

Para o supervisor B, as atividades desenvolvidas nas turmas partiram de uma necessidade dos alunos, como ele destaca: “O planejamento das ações visa atender às legítimas expectativas dos alunos, mas oportunizando aos bolsistas uma oportunidade contínua no cenário escolar que conduza a iniciação à docência e suas práticas”. (SUPERVISOR B).

Em razão de suas experiências em sala de aula, os supervisores orientam os bolsistas no tocante às metodologias, à adequação dos conteúdos ao perfil da turma e em toda a produção relacionada aos resultados das atividades que se mostraram úteis para as suas práticas, favorecendo o planejamento de aulas diferenciadas, motivadoras e atrativas.

Quanto à adequação do planejamento à realidade da escola, o supervisor B afirmou: “A participação do PIBID na escola é muito bem aceita. Existe uma organização ... a fim de que todas as turmas a que o projeto se direciona sejam contempladas...” (SUPERVISOR B). Destacou que as contribuições do PIBID para a prática pedagógica consistiram na exploração de materiais concretos, como jogos para a aprendizagem de conceitos, e virtuais, como software, para uso de tecnologias. Destacou também a participação em palestras, encontros de Educação Matemática e oficinas. Ele avalia que o papel de co-formador

exige responsabilidade e trabalho em equipe, planejamento, comunicação e troca de experiências. Como ponto forte do subprojeto, aponta a receptividade e participação dos alunos nas atividades.

Na opinião da supervisora “C”, o PIBID tem propiciado atualização e aperfeiçoamento constante de sua prática pedagógica, bem como a possibilidade de participar de jornadas de educação. O estreitamento de laços harmoniosos entre toda a equipe envolvida, o estímulo à autoconfiança que os bolsistas propiciaram na turma tiveram resultados significativos para a aprendizagem e favoreceram o envolvimento com as atividades propostas e satisfação dos alunos.

Cada vez mais estou convencida de que não há envolvimento na aprendizagem se não houver um estreitamento de laços harmoniosos entre quem ensina e quem aprende. Em mais um ano consecutivo no PIBID, pude ver o carinho com que os bolsistas, supervisionados por mim, tiveram com nossos alunos promovendo e estimulando a autoconfiança que os mesmos passaram a ter com o projeto contínuo semanal. Encerro aqui a minha avaliação manifestando o quão é gratificante ver o sorriso e o envolvimento dos alunos com o projeto que supervisei pelo segundo ano consecutivo. (SUPERVISORA C).

A professora avalia o programa como uma oportunidade de enxergar que a licenciatura em Matemática vai muito além do que se aprende na formação universitária:

Um excelente projeto. O Programa PIBID proporciona, primeiramente, enxergar que a licenciatura em Matemática vai muito mais além do que se aprende numa universidade... é de fato um programa preocupado com a formação do profissional em educação. O programa proporciona um incentivo à inovação, em elaboração de recursos, estratégias e métodos, exigindo dedicação e estudo como em toda formação e atuação. Não é só um programa para preparar os bolsistas-universitários na realidade da sala de

aula, mas, também, refletir sobre esta sala e pensar em como poderemos nós todos, incluindo eu, atuar nela hoje e sempre, seja usando de métodos já estudados, seja de métodos inovadores, há espaço! É um ambiente de constante pesquisa - sem a pesquisa, nada desenvolvemos. Foi uma oportunidade muito importante estar inserida nesse programa pelo segundo ano consecutivo, pois me trouxe a chance de me aperfeiçoar e estar em contato com excelentes profissionais de educação, sendo professores e futuros professores, trocando ideias e experiências, além de estar me desenvolvendo em minha disciplina de trabalho e me aperfeiçoando para a escrita, planejamento escolar e a constante prática de minha docência. (SUPERVISORA C).

O coordenador de área do subprojeto Matemática da UFF é doutor em Educação e sua atuação tem sido focada também na especialização e na orientação de dissertações de mestrado. Sobre o PIBID, analisa:

Além dos dados que a própria CAPES deve estar divulgando no sentido de diminuir a evasão dos cursos de licenciatura e fazer com que o aluno chegue ao final do curso acreditando na sua profissão, eu acho que o PIBID – para mim – é o que de mais efetivo aconteceu na formação do professor. Essa ideia de você fazer com que esse estudante – esse futuro professor – interaja com o professor universitário (...) que ele ao mesmo tempo interaja com esses professores da educação básica, e vivenciando o espaço escolar e tudo de forma muito articulada, eu acho que é assim que se forma. É assim que se evita o ‘susto’, é assim que se prepara.

O coordenador acrescenta que alguns alunos egressos da licenciatura relataram que o PIBID havia sido fundamental para a prepará-los para entrar na sala de aula, pois tiveram a oportunidade de vivenciar, no espaço escolar, várias dificuldades e desafios comuns da escola básica. Assinala também a contribuição do programa para a preparação emocional e psicológica do bolsista.

Eu vejo que o PIBID antecipa um pouco essas discussões e permite com que possam ser compartilhadas, discutidas num grupo maior, e sem tanta responsabilidade em cima dele. Isso, de certa forma dá uma preparação até mais, assim, do ponto de vista emocional, psicológico, de uma certa solidez na hora que começar a atuar, ... mais segurança na hora dele desenvolver depois as ações dele como professor. (COORDENADOR).

Segundo o coordenador, com a experiência, o bolsista entende a importância de planejar, de conhecer o aluno e suas expectativas e analisar os livros didáticos, além de pensar na aula como um todo, com uma postura mais crítica.

Eu acho que o PIBID, ele propicia esse momento, você construir ainda na formação inicial esse professor pesquisador, esse professor reflexivo. [...] Eu acho que há uma diferença muito grande, quem participou do PIBID, tem uma oportunidade ímpar. Muitos não têm, o ideal é que todos pudessem participar, que o PIBID fosse para todos. (COORDENADOR).

Quanto à equipe de supervisores, o coordenador expressou sua satisfação com o trabalho desempenhado na escola. Afirma que são dedicados, demonstram compromisso com o ensino e mesmo com os poucos recursos que a escola oferece, sugerem outras formas para a realização das atividades.

O supervisor é um termômetro efetivo nesse curso do projeto, num projeto, no caso de iniciação da ciência. Se você tem um supervisor engajado (...) é um papel fundamental. Porque é ele que faz esse link, desse licenciamento da universidade com a escola, porque é ele que abre as portas da escola, da turma. Então a forma como ele faz isso é fundamental. (COORDENADOR).

Tendo em vista as reuniões realizadas, as experiências em sala de aula e o comprometimento com as ações na escola, seu papel é um grande referencial para os bolsistas iniciantes e concluintes, a fim de reforçar a urgência de mudanças estruturais,

para contribuir com uma verdadeira formação profissional mais coerente e próxima do contexto de atuação.

### **Considerações finais**

A pesquisa teve como objetivo principal analisar o trabalho desenvolvido pela equipe do subprojeto PIBID/Matemática da UFF, a fim de verificar as contribuições resultantes da parceria universidade e escola pública para a formação dos licenciandos bolsistas, para a adequação das práticas dos professores em exercício e atuação dos professores do Ensino Superior, participantes do programa. A análise documental, a observação de campo e os resultados dos questionários e entrevistas possibilitaram a análise das contribuições do PIBID tanto para a formação dos licenciandos, quanto para a prática dos professores da escola parceira, assim como dos supervisores, que atuaram como co-formadores. Constatou-se que o programa favorece a reflexão sobre as possibilidades de atuação na escola de hoje e que as atividades desenvolvidas abrem espaço para um ambiente de troca de experiências e incentivo à pesquisa, oportunidade de aperfeiçoamento e interação com os colegas e professores em exercício.

Por meio dos subprojetos desenvolvidos na escola os alunos bolsistas têm a oportunidade de estabelecer contato com a escola real, com seus conflitos e contradições internas, mas também com boas iniciativas que tornam possível alcançar bons resultados. Pelos relatórios analisados foi possível verificar a coerência entre os conteúdos propostos e os planos de aula, que são elaborados de forma a induzir a participação, e a compreensão e resolução de problemas complexos pelos alunos da escola. O contato com grupos de jovens licenciandos despertou a atenção dos estudantes que não apenas mostraram interesse pelos conteúdos dos projetos, mas também contribuíram elaborando materiais, mostrando criatividade e identificação com os jogos interativos e com os desafios propostos em cada atividade.

A aproximação menos hierarquizada da universidade com a escola pública, em regime de cooperação, contribuiu para a valorização da escola básica como instância de produção de saberes, de conhecimentos e reconhecimento do potencial dos profissionais que nela atuam. A universidade, nessa parceria, não se limita a transmitir conhecimentos acabados, mas se coloca em diálogo com a complexidade do cotidiano escolar, tornando a prática pedagógica da matemática uma prática social, um ‘saber de relação’, como nos lembram Fiorentini e Oliveira (2013).

Destaca-se o incentivo à pesquisa e apresentação de trabalhos, com foco na criação de materiais didáticos para os diversos conteúdos de Matemática, com base em referenciais teóricos, em experiências da prática vivenciada pelo próprio bolsista, fundamentação teórica e científica, através do estudo e diálogo com diversos autores e fontes de pesquisas. Várias atividades realizadas na escola foram apresentadas em eventos acadêmicos e encontros do PIBID e de Educação Matemática, em forma de comunicação oral, pôster, minicursos e relatos de experiência, com o propósito de compartilhar os resultados e apresentar o contexto de investigação, com base nas dificuldades mais comuns relacionadas a cada conteúdo, a partir de estudos teóricos que apontam as estratégias e atitudes adequadas para a aprendizagem, com foco em autores que são referência nos temas abordados.

Destaca-se ainda, a participação experiente dos supervisores, que orientaram, com segurança os bolsistas, no planejamento da metodologia, visando a adequação dos conteúdos ao perfil das turmas visando aulas diferenciadas e atrativas. A colaboração dos supervisores começa desde o planejamento, com a troca de ideias, sugestões, elaboração de materiais e participação nos encontros semanais até o acompanhamento dos resultados. Para os supervisores, a participação no programa constitui uma grande contribuição para a aprendizagem contínua, aprimoramento das práticas, com atualização de metodologias para o ensino de Matemática.

Pela análise do relatório de atividades do subprojeto Matemática, foi possível verificar a correlação dos conteúdos e sua coerência com a proposta dos planos de aula, que são elaborados de forma a induzir a participação, de maneira espontânea e descontraída, o que possibilitou a compreensão e resolução de problemas complexos pelos alunos da escola.

Como aspectos a melhorar no PIBID, foram citadas a necessidade de expansão do programa, para atender mais escolas e alunos da licenciatura, aumento de verbas destinadas à confecção de materiais, e para as despesas com participações em congressos, equipamentos tecnológicos e de suporte para as atividades. Como recomendação, sugere-se o acompanhamento de egressos do PIBID, a fim de verificar o interesse pela permanência na carreira do magistério e as influências do programa na atividade docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Brasília, 2010. Institui o PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 10 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.273 de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em < <http://twixar.me/mdVT>>. Acesso em dez. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa N. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf)>. Acesso em dez. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.



- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FIorentINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina, et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina, et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- NITERÓI. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). *Relatório de Atividades do Subprojeto PIBID Matemática*. 2015. Coordenador Wanderley Moura Rezende. Niterói: 2015.

## 14. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A DISCIPLINA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR IV

Arlete Lima Oliveira  
Gustavo Prates de Oliveira  
Irani Parolin Sant'Ana  
Claudinei de Camargo Sant'Ana

### Introdução

Apresentamos neste capítulo uma pesquisa focada na análise metodológica e em procedimentos didáticos das atividades desenvolvidas por estudantes e professores na disciplina intitulada “Prática como Componente Curricular IV”, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Nessa disciplina, em que o enfoque é dado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscou-se problematizar e analisar o desenvolvimento da disciplina sob a perspectiva dos estudantes junto à professora regente. Desse modo, a pesquisa compreende o desenvolvimento de duas versões da referida disciplina, em cada uma das quais procuramos responder: Qual a importância da disciplina para o desenvolvimento da prática futura?

Na análise da disciplina, procuramos observar suas características, propostas e articulação com os demais campos da formação docente — até o modo como ela tem sido trabalhada. Com isso, buscamos verificar ela se atinge os objetivos estabelecidos segundo o planejamento curricular. Conforme normatizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na resolução CNE/CP nº 2/2002<sup>45</sup>, que rege as disciplinas de Prática como Componentes

---

<sup>45</sup> Agora a partir também da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Curriculares, é obrigatória a reserva de 400 horas na formação inicial de professores, de modo que essa carga horária seja distribuída ao longo do curso de Licenciatura.<sup>46</sup> Em esclarecimento a este parecer, a resolução CNE/CES nº 15/2005 institui a Prática como Componente Curricular como “[...] o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (BRASIL, 2005, p. 3).

Expressa na legislação, essa concepção expande a visão da prática para além do estágio curricular, possibilitando associá-la à teoria e permitindo sua interação com as demais disciplinas do curso. Dessa maneira, ao ser estabelecida como componente curricular, a prática é vista tal “[...] como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2002a, p. 23).

Sob essa perspectiva, a Prática como Componente Curricular tem como desafio buscar a articulação entre teoria e prática. No que se refere a essa relação, são plausíveis para análise e reflexão questionamentos acerca de “[...] quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino” (BRASIL, 2002a, p. 20). Afinal, é imprescindível que o futuro professor estabeleça uma relação entre o que está aprendendo no curso de graduação e o que ensinará na escola básica. Porém, “são, assim, frequentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua

---

<sup>46</sup> Na UESB, o curso de Licenciatura em Matemática dispõe de 420 horas aulas, segmentadas em quatro práticas: 90 horas para a PCC-I, a qual é voltada para os anos finais do Ensino Fundamental; 90 horas para a PCC-II, dirigida ao ensino de geometria no Ensino Fundamental II; 120 horas para a PCC-III, voltada para o ensino médio e 120 horas para a PCC-IV, direcionada para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

expressão escolar, também chamada de transposição didática” (BRASIL, 2002a, p. 20).

Isso é: a teoria e a prática devem caminhar juntas, articulando o trabalho que será desenvolvido nas salas de aula dos cursos com o estágio, pois “a prática não se sustenta sem a teoria, e a teoria não se sustenta sem a prática, ou seja, teoria e prática são indissociáveis” (FREIRE, 1981, p. 14).

A disciplina Prática como Componente Curricular IV (PCC-IV) é ofertada regularmente como disciplina obrigatória do 6º semestre em Licenciatura em Matemática da UESB, campus de Vitória da Conquista. Para articular a teoria com a prática, a disciplina tem, em sua ementa, a proposta da análise didática dos conteúdos da matemática contextualizados para a EJA, a fim de abordar os quatro grandes eixos de conteúdos: Números e Operações, Espaço e Formas, Grandezas e Medidas, e Tratamento da Informação.

Além disso, a disciplina exige que o discente elabore e execute os planejamentos de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos, como planos de aula e atividades diferenciadas, visando à regência das disciplinas de estágio. Tal modo se instaura dentro do propósito de conhecer, analisar e criar situações contemplando os referenciais curriculares propostos nacionalmente para o ensino de matemática no contexto da EJA.

Por esses motivos, a PCC-IV é um dos maiores diferenciais do curso em relação a outras licenciaturas ofertadas na universidade, pois garante o acesso à informação, mas principalmente no que se refere à forma como os conteúdos são trabalhados na EJA e sobre algumas de suas principais características e dificuldades.

Assim, existem algumas questões que julgamos imprescindíveis e que devem ser levadas em conta, quais sejam: a PCC-IV tem conseguido atingir os objetivos estabelecidos no planejamento curricular? Como a PCC-IV tem articulado a prática com a teoria, auxiliando no desenvolvimento do estágio

curricular? Qual a importância da disciplina para o desenvolvimento da prática futura?

Para responder a tais perguntas, apresentamos a análise de duas diferentes turmas dessa disciplina sob a regência da mesma docente. Para tanto, veremos a motivação e as dificuldades dos cursistas das duas turmas e, posteriormente, como eles enfrentaram a realidade do estágio curricular.

### **O desenvolvimento da disciplina PCC-IV em 2018 e 2019**

Acreditamos que a postura/a atitude de um professor faz toda a diferença na vida dos estudantes, podendo neles despertar interesses ou aversões a diferentes temáticas. Assim, para a formação de um bom profissional, é importante que os cursos de licenciaturas propiciem aos futuros professores “[...] não um modelo teórico único que dê conta de todas as situações de ensino, mas sim escolhas e atitudes alternativas para lidar com diversos tempos de aprendizagem e comportamentos dos alunos” (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008, p. 695).

De todo modo, no decorrer das disciplinas, é possível estabelecer relações entre conceitos sobre o ensino e metodologias educacionais cujo estudo concentra-se, de modo predominante, no campo prático. Tais relações podem ser alcançadas pela proposta de embasamento proporcionado por leituras e discussões acerca das competências e da capacitação do professor e do estudante, distinção entre teoria e prática e atribuição de ferramentas como auxílio didático.

As disciplinas relacionadas às Práticas como Componente Curricular objetivam o desenvolvimento de habilidades comportamentais por meio da experiência em sala de aula, desenvolvidas de forma distinta do Estágio Supervisionado. O foco está no desenvolvimento de habilidades adquiridas por observação e/ou leitura e a realização de experimentações em classe. Entendemos que o conhecimento do conteúdo disciplinar não é suficiente para garantir a gestão adequada de uma sala de

aula, pois os estudantes possuem diversas características e estão em transformação — tanto intelectual quanto comportamental —, de modo que não é possível encontrar relatos e análises de todas as variáveis em livros. Ou seja, a teoria não consegue abordar fielmente o que será enfrentado em sala de aula.

A turma de 2018 foi formada por treze (13) discentes, enquanto em 2019 havia trinta (30) estudantes cursando PCC-IV. Em ambos os casos, a docente iniciou as atividades com a apresentação do Plano de Curso e em seguida explicou como as aulas<sup>47</sup> seriam desenvolvidas.

No primeiro momento foram sugeridos textos sobre a modalidade da EJA, os quais os discentes deveriam ler e sintetizar. Em grupos, houve a distribuição e, conseqüentemente, a apresentação dos textos aos quais os grupos foram destinados. Após essa fase haveria a abertura para discussões entre os discentes da turma, e que seriam finalizadas com a contribuição da professora regente. Cabe ressaltar que as leituras dos textos ocorreram em todo o desenvolvimento da disciplina, sendo destinadas cerca de duas aulas por semana para sua apresentação e discussão.

Foi solicitado aos estudantes que, ainda em grupos, analisassem um livro didático proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O intuito da análise proposta foi verificar os dados de identificação do livro, a seleção de conteúdos, a articulação entre eles e de quais maneiras os estudantes são introduzidos e desenvolvidos, se existe a retomada de conhecimentos prévios e quais os tipos de atividades são desenvolvidos no que tange a cada conteúdo e se estes são coerentes para a EJA. Após a análise, cada grupo teve a oportunidade de expor as suas conclusões em sala de aula.

Para finalizar, a fim de que os componentes dos grupos elaborassem uma sequência didática — utilizando uma das

---

<sup>47</sup> Na turma de 2018, as aulas aconteciam às segundas-feiras (duas aulas), às quartas-feiras (três aulas) e às sextas-feiras (três aulas); em 2019, elas ocorriam às terças-feiras (duas aulas), quartas-feiras (duas aulas) e quintas-feiras (quatro aulas).

tendências do ensino da matemática —, foram sorteados conteúdos da educação básica entre eles. Com isso, e de acordo com o conteúdo sorteado, ao preparar e reproduzir uma aula ou oficina os discentes apresentariam algumas de suas reflexões acerca das atividades elaboradas e dificuldades encontradas.

### **Turma de 2018**

Cabe ressaltar que, além das atividades programadas ao plano de curso, a turma de 2018 teve a oportunidade de assistir a algumas aulas da modalidade da EJA no Colégio Estadual Abdias Menezes, localizado em Vitória da Conquista, BA. Na oportunidade, foi possível observar a didática do professor e também o modo como ele interagia com os estudantes. Nessa escola, a turma de 2018 teve a oportunidade de aplicar algumas das atividades desenvolvidas em sala de aula.

**“Indo à feira”:** Descrevendo rapidamente as atividades desenvolvidas na classe de 2018, iniciamos com a oficina intitulada por “Indo à feira”, em que o conceito de equações do primeiro grau e sua resolução foram trabalhados com a utilização de uma balança de dois pratos. Tais balanças atingem o equilíbrio apenas quando os dois pratos possuem o mesmo peso sobre eles, conceito utilizado pelo grupo para fazer uma representação prática de uma equação. Neste caso, o equilíbrio equivale à igualdade: cada prato representa um dos lados da igualdade e os itens sobre eles são equiparados aos termos de uma equação.

Após as explicações — durante o desenvolvimento da atividade —, o grupo explicou cédulas de dinheiro provenientes de um jogo de tabuleiro e diversos produtos que encontramos facilmente em feiras livres ou supermercados. O objetivo era levar os estudantes a relacionar o valor que tinham em mãos — e que poderiam gastar —, com o peso dos produtos, observando a balança.

Nesse momento, os demais estudantes da turma — aqueles que não pertenciam ao grupo da apresentação — encenavam serem alunos da EJA e, diante do exposto, buscavam elaborar perguntas plausíveis e observar quais métodos poderiam ser acrescentados — ou que passos retirados —, a fim de prover melhores resultados aos alunos desta modalidade.

**“Montando um mercado”**: Um segundo grupo elaborou uma oficina encenando a seguinte situação: um pai de família que perdera o emprego recentemente e enfrentava dificuldades para encontrar um novo trabalho decidiu montar um pequeno mercado com o dinheiro que receberia do seguro desemprego. Porém, para verificar que produtos deveria inserir em seu estabelecimento e qual seria a possível procura por estes, o personagem decidiu realizar pesquisas na região.

O propósito da oficina era apresentar aos estudantes a importância de ter noções básicas de estatística e probabilidade, indicando como tais conteúdos poderiam auxiliar um pai de família em seu objetivo. Assim como na oficina anterior, durante a apresentação da proposta foi realizada uma atividade que também contou com a participação e o auxílio de colegas discentes pertencentes a outros grupos.

Ao colher as informações, os resultados eram agrupados e distribuídos em uma tabela, sobre a qual havia uma comparação entre os números obtidos — na qual também o conceito de porcentagem era explorado. Dessa maneira, a pesquisa realizada pelo personagem contou com a colaboração dos colegas e, a partir dos resultados, foi possível identificar a melhor localização para o estabelecimento e que produtos seriam os mais importantes naquele mercado. Assim, o dinheiro recebido pelo seguro desemprego pôde ser investido adequadamente.

**“Operações com material dourado”**: Por fim, tivemos a oficina “Operações com material dourado”, na qual, junto com uma colega de classe, os autores deste artigo elaboraram e



apresentaram o Material Dourado como recurso para aprimorar conceitos básicos de numeração e operação. Este objeto de aprendizagem é formado por cubos menores, barras, placas e um cubo maior, todos de madeira, os quais podem representar, respectivamente, unidades, dezenas, centenas e unidade de milhar do sistema de numeração decimal.

O objetivo desta oficina foi utilizar o Material Dourado para trabalhar com o sistema decimal e explorar diferentes formas de representação do mesmo número, realizando operações. O mesmo recurso possibilita associar o conhecimento prático ao conhecimento abstrato, de modo a favorecer que o aluno consiga unir a linguagem materna com a linguagem matemática.

**Turma de 2019:** Na turma de 2019 — em que dois dos autores do presente texto atuaram como monitores —, ao longo da disciplina tivemos acesso aos relatos e às atividades de cada estudante e de cada grupo. Com tais informações, pudemos realizar uma análise comparativa com relação ao que fora produzido por nós na turma anterior (2018), enquanto éramos estudantes, e avaliar se os novos discentes (turma 2019) conseguiram atingir o objetivo estabelecido na programação da disciplina, e que dúvidas eles tiveram durante o processo. Além disso, utilizamos também os registros escritos dos conteúdos das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina.

Em relação à turma de 2018, a única diferença foi o fato de que os estudantes tiveram de elaborar duas propostas didáticas sobre o mesmo conteúdo. Primeiramente, o assunto foi tratado com uma “metodologia tradicional” e logo em seguida abordado por meio de uma “tendência matemática diferenciada”.

É importante ressaltar que, apesar de diferentes, tais metodologias são amplamente relevantes no campo educacional. O ensino tradicional é caracterizado pela ênfase ao método expositivo e pela argumentação verbal da matéria, cuja estrutura do processo de ensino-aprendizagem pode ser identificada pelas etapas de Herbart (1776-1841) (SAVIANI, 1991, p. 54). Sob esta

perspectiva, o professor possui um papel fundamental no que diz respeito ao ensino, apresentando o conteúdo — normalmente por meio de uma lousa —, enquanto os alunos observam o conteúdo e/ou a resolução para que, posteriormente, consigam assimilar e reproduzir os passos que lhes foram ensinados, sendo então avaliados a partir de seu desempenho em provas escritas.

Quanto às tendências matemáticas diferenciadas que foram apresentadas em salas de aula, podem ser classificadas como um ensino inovador, um dos princípios da metodologia ativa de ensino. Tal abordagem defende a ação e o posicionamento do estudante como centrais no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o professor assume como condutor nesse sistema (BERBEL, 2011, p. 33).

Assim, as principais diferenças em tais métodos se resumem ao modo com que os conteúdos são abordados. Enquanto no método tradicional primeiro se apresenta a teoria e dela parte-se para a prática, no método ativo busca-se a prática e dela parte-se para a teoria (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 272). Além disso, ambas as metodologias possuem desvantagens. Afinal, com aulas expositivas, torna-se difícil ao professor explicar a prática e para o aluno visualizar a aplicação da teoria, ao passo que com estudantes ativos há dificuldade do professor em conduzir a turma.

Deste modo, tais metodologias serão expostas de acordo com o que os grupos realizaram na classe de 2019, na qual foram produzidas um total de dez atividades, das quais também escolhemos três oficinas para análise neste texto.

**“Números no cotidiano”:** Na primeira oficina — relacionada com os números no cotidiano —, o grupo utilizou um vídeo para contemplar o conteúdo. Com esse recurso procurou-se evitar que a aula se tornasse entediante ao optar por um material que tratou de diversos temas, material esse composto por recortes de diferentes vídeos escolhidos na Internet e um produzido pelos membros do grupo que, de maneira interativa e dinâmica,

pretendiam atrair a atenção dos estudantes para o conteúdo. No total, a duração do vídeo foi de aproximadamente sete minutos. Por meio dessa atividade, percebemos a preocupação do grupo quanto à aproximação do conteúdo com o cotidiano dos estudantes.

Quanto à aula tradicional, os discentes simularam a presença de um professor rígido, detentor do saber, que utilizava o quadro como material didático e pouco se empenhava em verificar se a turma estava acompanhando ou sentindo dificuldades com o conteúdo.

**“Razão e proporção”:** O segundo grupo escolhido ficou responsável por elaborar aulas sobre razão e proporção. Apesar de não informar que referências utilizaram para o desenvolvimento das aulas, os estudantes relataram sobre o cuidado que tiveram ao pensar sobre o nível de dificuldade das atividades com base no público-alvo, e em não fugir do tema proposto, focando as atividades no conceito de escalas.

Na aula tradicional, o grupo julgou que a metodologia adotada foi a do paradigma do exercício: definição, exemplo, exercício, embasado em Alro e Skovsmose (2006), destacando o fato de o professor desempenhar o papel de soberania na detenção do conhecimento e como transmissor dele. Segundo um componente do grupo, o objetivo da aula tradicional era “distinguir quando uma relação é ou não uma razão, além de explorar o cálculo da velocidade média e da porcentagem”.

Na aula diferenciada, o grupo elaborou uma atividade interdisciplinar que incluía representações de ambientes reais em imagens de celular, nas quais os estudantes seriam responsáveis por observar as proporções. Eles também utilizaram mapas para identificar distâncias e comparar as representações gráficas (mapas e fotos). No estudo, o mapa e sua escala poderiam, por exemplo, auxiliar na obtenção da distância real entre duas cidades. Portanto, a aula diferenciada tratou-se de uma atividade de caráter investigativo em que vimos o interesse do grupo em

formar alunos coautores do próprio conhecimento, capazes de analisar e de refletir sobre os elementos que utilizavam nas atividades.

De modo geral, a aula diferenciada foi importante para despertar nos participantes o interesse para o conteúdo e a aula tradicional serviu para formalização dos conceitos. Por fim, os ministrantes constataram que, por meio da experiência de comparação das metodologias de ensino, a completude existente entre elas e sua junção possibilitaram uma prática pedagógica mais eficaz. De acordo com as discussões após a apresentação do grupo, foi perceptível aos discentes que ali estavam o fato de que a aula com metodologia diferenciada despertou o interesse de toda a turma desde o início.

**“Análise de livros didáticos”:** Em relação ao terceiro grupo, focamos no planejamento realizado, que foi baseado nas análises dos livros didáticos. Segundo os componentes do grupo, os conteúdos de geometria são apresentados de maneira muito semelhante tanto nos livros voltados para a EJA quanto para o ensino regular.

Tais comentários são preocupantes, afinal, geralmente os LD voltados ao ensino básico tratam da geometria de modo limitado, enfatizando a classificação de figuras planas ou cálculos sem contribuir para que o estudante desenvolva um pensamento geométrico (SANTOS; NACARATO, 2014).

Além disso, a modalidade EJA exige dos professores demasiada atenção em tornar os conteúdos próximos ao seu contexto “[...] uma vez que pode estar muito distante da realidade dos educandos e assim tornar o processo da aprendizagem improdutivo” (CRISÓSTOMO; CRISÓSTOMO, 2015, p. 87). Essas características geralmente fazem com que os LD possuam um linguajar rebuscado, que não condiz com a realidade nem com a vivência dos jovens e adultos desta modalidade. Portanto, ao utilizá-los como material de ensino “[...] a escola, ao invés de ser um ambiente integrador, acaba afastando os alunos, pois estes, ao

terem grande dificuldade em manipular tais textos, se sentem incapazes de prosseguir, acreditando que não mais vale a pena tentar” (CRISÓSTOMO; CRISÓSTOMO, 2015, p. 89).

Assim como o primeiro grupo, estes relataram dúvidas quanto ao papel do professor em uma aula tradicional, sendo tal personagem encarado por eles como rígido e como alguém que não aceita qualquer interferência dos alunos. Segundo o grupo, o professor que age desse modo pode impedir o aluno de participar da aula e, com isso, criar uma barreira para o aprendizado. Para o grupo, uma aula tradicional se realiza com o professor transpondo o conteúdo, utilizando o livro didático e a lousa como suporte e impossibilitando uma interação com a turma.

Em relação à aula diferenciada, um dos componentes do grupo verificou que ela tem “um enorme potencial de absorção por parte dos alunos” e que isso se deve ao fato de que essa metodologia “foge do marasmo e da mesmice”. Segundo os alunos, apesar de a aula diferenciada exigir mais tempo e dedicação do que a tradicional — tanto para ser elaborada quando para ser aplicada —, os resultados obtidos são mais eficazes, pois ela traz prazer e tudo que traz prazer ou agrada é mais fácil de se recordar.

### **Sobre as turmas**

De modo geral, percebemos que as atividades diferenciadas apresentadas em ambas as turmas mostraram a criatividade na produção das aulas, pois as oficinas elaboradas envolviam situações cotidianas, tais como: a confecção de roupas; situações em mercado; fabricação de sabão e relações entre a geografia e a matemática. Tudo isso com o propósito de dar enfoque na importância do conteúdo para seu dia a dia.

Realmente tal ligação com o cotidiano é de suma importância na modalidade EJA, pois é necessário que os saberes dos estudantes sejam valorizados, junto com suas experiências, habilidades e cultura (BRASIL, 2006). No que se refere ao ensino

de matemática, tais preocupações se intensificam, fazendo com que haja maior cautela na abordagem de conteúdos, visto que ao longo dos anos a matemática tem-se mostrado como responsável por grande parte do “fracasso” escolar e da desistência em diferentes etapas da formação acadêmica (CUNHA, 1999).

Quanto aos relatos individuais da turma de 2019, foi solicitado aos discentes que escrevessem como elaboraram e aplicaram as oficinas, seus posicionamentos e dificuldades enfrentadas ao longo da disciplina. Por meio desses materiais, sob autorização dos estudantes, analisamos seus comentários.

Entendemos que tal confusão é justificada pela forma com que a palavra “tradicional” está presente na educação, podendo assumir significados ambíguos. Quando se refere a conteúdo, a palavra se opõe a recursos ou materiais modernos — tais como ferramentas tecnológicas, jogos ou materiais palpáveis, se restringindo ao “tradicional” uso da lousa e pincel como objetos de ensino. Porém, quando se trata do processo, “significa transmissão do conhecimento, podendo falar-se de transmissão ativa, em oposição à construção do saber pelo aluno” (CORREIA, 1997, p. 6).

De fato, em termos de processo, o método tradicional faz referência ao professor-tradicional e ao aluno-objeto, abordagem que surgiu na Europa no século XVIII, mas ainda presente em diversas escolas (LEÃO, 1999). O processo é exigido inclusive pelos pais, que possivelmente foram educados segundo esse método e veem na interação professor-aluno e aluno-aluno manifestação de despreparo ou falta de foco do docente. Além disso, o fato de os alunos se tornarem autores do processo de aprendizagem, juntamente com o professor, usufruindo de mais aulas para cada conteúdo, pode ser também considerado pelos pais como desperdício de tempo.

No entanto, percebemos que, ao longo dos anos, tal maneira de ensino está ultrapassada e desatualizada. Concordamos com D’Ambrósio quando afirma que:

“[...] o professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade. O novo papel do professor será [...] interagir com os alunos na produção e crítica de novos conhecimentos [...]” (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 79 - 80)

Assim, ao mencionar as aulas tradicionais, a atividade proposta na disciplina de PCC-IV refere-se ao uso do quadro e piloto como únicas ferramentas no trabalho com os alunos. Entendendo tal perspectiva, alguns dos estudantes seguiram esse viés, indicando em seus relatos que “os ministrantes da oficina se restringiram ao uso do quadro e resolução de questões”. Mas, durante a realização da oficina, os ministrantes, mesmo mantendo o desenvolvimento entendido como tradicional, fizeram questão de procurar sanar as dúvidas, com o intuito de manter o interesse dos participantes.

No trato das disciplinas de PCC, realizadas durante a formação acadêmica, observamos que suas estruturas foram embasadas em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em livros relacionadas às Tendências em Educação Matemática.

O PCN elege três principais competências a serem desenvolvidas no ensino da matemática. Neste trabalho, abordamos a “investigação e a compreensão, competências marcadas pela capacidade de enfrentamento e resolução de situações-problema, utilização dos conceitos e procedimentos peculiares de fazer e pensar das ciências” (BRASIL, 2002d, p. 113). No decorrer de cada exercício investigativo, essas competências foram percebidas devido aos questionamentos de professores e alunos.

Além dos pontos já apresentados, houve momentos para discussão sobre a leitura e a escrita de resenhas e sobre resumos de alguns capítulos que tratavam de experiências de sala de aula. Posteriormente, durante as análises individual e coletiva dos

temas, a turma se organizava em grupos para a elaboração de planos de aula e oficinas destinadas à aplicação em uma escola pública. Por fim, eram feitos relatos de experiência para a confecção de um *portfólio* da turma.

As oficinas elaboradas tinham como objetivo o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades informados pela BNCC. Mas antes de serem levadas à escola, essas oficinas eram apresentadas na sala de aula da universidade para a avaliação da professora e dos demais colegas. Depois de debater sobre os pontos abordados, positivos e negativos, eram feitos os devidos ajustes e melhorias para, por fim, serem apresentadas na escola. Após sua realização, dava-se início à construção do relato sobre as aulas.

Observamos que houve continuidade na forma com que as oficinas eram realizadas, de modo que a experiência anterior auxiliou positivamente a elaboração das atividades e a forma como elas seriam desenvolvidas. Também houve uma aproximação entre professora e estudantes, pois ela nos permitia uma participação efetiva no planejamento de suas aulas, levando em consideração a ementa a ser cumprida e os objetivos da disciplina.

Quanto à PCC-IV, manteve diversas atividades propostas, tais como a elaboração e execução de oficina, fichamentos, leituras e apresentações dos textos abordados em aula. Porém, para essa disciplina, um dos diferenciais em relação às outras disciplinas foi a simulação do ambiente escolar, em que, ao participar das aulas elaboradas por colegas, deveríamos apontar dúvidas e levantar questionamentos que achássemos válidos. Assim, poderíamos refletir se estávamos elaborando aulas que atendiam o público-alvo e que alterações poderiam ser feitas a fim de sanar possíveis dúvidas, preparando-nos para o ambiente escolar da EJA.

O estudante reconhece quando o professor se coloca no lugar dele, percebe quando há empatia, respeita e passa a querer atingir as expectativas do mestre. Às vezes, consideramos inalcançáveis tais atitudes devido à quantidade de limitantes na escola; porém,



não é preciso fazer muito para que o aluno se reconheça em seu professor. E embora cada aluno possua personalidade e características distintas, todos carecem de atenção.

Podemos afirmar que nas atividades desenvolvidas nas PCC-I, II e III priorizamos o enfoque e o desenvolvimento de atividades práticas. Para tanto, foram utilizados o estudo das teorias e dos referenciais teóricos e a análise de material didático como embasamento para o desenvolvimento de plano de aula que seria aplicado em uma escola pública, e a confecção de um portfólio com todos os planos de aula e registros sobre como ela foi aplicada. Já em PCC-IV, o enfoque foi voltado para as teorias e os referenciais teóricos, fichamento de textos, sínteses, análises e comparações de materiais didáticos, como também à apresentação e discussão de textos que abordam as “práticas” e a função do professor-educador para uma aplicação do plano de aula em formato de oficina.

### **Considerações**

A presente pesquisa possibilitou refletir sobre a visão e as experiências dos futuros docentes sobre o ensino de EJA, no que diz respeito a sua teoria e a sua prática educativa. Por meio dos relatos expostos pelos discentes durante o curso, pode-se concluir que essa modalidade de ensino requer maior reflexão sobre sua prática para que o público-alvo — muitas vezes cansado pelo dia de trabalho — seja atraído ao conteúdo de modo a desejar explorá-lo e a ser instigado a investigar e a desejar continuar a aprender mais.

Os relatos apontam que a metodologia de aula diferenciada proporciona um melhor ambiente de aprendizado: por ser atrativo e, muitas vezes, fazer com que o aluno se torne o fomentador ou o coparticipante do desenvolvimento das aulas; mas, e principalmente, do próprio conhecimento, tirando o docente da zona de conforto e tornando-o o mediador do conhecimento.

Acerca do modo com que novos estudantes consideram as PCC, em especial a PCC-IV, acreditamos que apenas a partir dos estágios tais discentes conseguem assimilar, com propriedade, a importância de alguns dos temas abordados e das atividades realizadas ao longo da disciplina.

Portanto, concluímos que as disciplinas de Prática como Componente Curricular são de fundamental importância para preparar os futuros docentes para o que podem encontrar em sala de aula, sendo que essa preparação é muito bem abordada na UESB, dado que é proposta a exploração de todos os aspectos vivenciados por um professor atuante.

## Referências

ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEGO, Amadeu Moura; SILVA, Camila Silveira da; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O modelo de racionalidade implícito na reestruturação de um curso de licenciatura em química. *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 11.; *CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 1., 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1228-1237 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139606>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel\\_2011.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf). Acesso em: 1 fev. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 maio 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces001505.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 fev. 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Trabalhando com educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA*. MEC: Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN + Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2002d.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; FREITAS, Maria Adelaide. Prática como componente curricular e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 315-327, 2011.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1975.

CORREIA, J. A. M. A antinomia educação tradicional: educação nova, uma proposta de superação. *Millenium*, n. 6, mar. 1997. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/pce6\\_jmc.htm](http://www.ipv.pt/millenium/pce6_jmc.htm). Acesso em: 3 fev. 2020.

CRISÓSTOMO, Kamila Teixeira; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. O uso de livros didáticos da educação de jovens e adultos: que caminho trilhar? *Link Science Place*, v. 2, n. 4, p. 87-93, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a8>.

CUNHA, Conceição Maria da. O saber matemático: informalidade e processos formais. In: MEC/Secretaria de Educação a Distância. *Educação de jovens e adultos*. Brasília: SEED, 1999. p. 63-68.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 17. ed. Campinas: Papirus, 1996.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 23 fev. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. RJ: Paz e Terra, 1981.

KASSEBOEHMER, Ana Cláudia; FERREIRA, Luiz Henrique. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das ies públicas paulistas. *Quím. Nova* [online], São Paulo, v. 31, n. 3, p. 694-699, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40422008000300038](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422008000300038). Acesso em: 14 mar. 2019.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

LIMA, Fabiana de Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. O perfil dos alunos da educação de jovens e adultos hoje: tempos de inclusão. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 5 a 7 nov. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congresso multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-043.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

SANTOS, Cleane Aparecida dos; NACARATO, Adair Mendes. *Aprendizagem em Geometria na educação básica: a fotografia e a escrita em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 (Coleção: Tendências em Educação Matemática).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

## 15. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTE PARA A APRENDIZAGEM E PARA A DOCÊNCIA

Gabriela Fiorin Rigotti  
Fernanda Maria Zacchi Pedroso

*“Criado o Homem,  
Criou-se a Arte,  
Criada a Arte,  
Registrou-se a História,  
Registrou-se a Cultura,  
Perpetuou-se a Vida!”  
(Zuma C. D. Barretto)*

Este capítulo visa demonstrar a importância do trabalho com Arte na aprendizagem de crianças e jovens e também para a docência, uma vez que compreendemos a Arte não como uma disciplina específica no âmbito escolar, mas como um instrumento, um viés metodológico a ser utilizado para se desenvolver diversas questões presentes na educação de crianças e jovens em idade escolar. Para tanto, buscamos apontar como a Arte pode ser trabalhada na educação escolar de forma integral, qual o valor desta no processo de ensino-aprendizagem e como ela pode auxiliar na educação da criança e do jovem, estimulando a sensibilidade e o pensamento.

Sendo necessária, para o desenvolvimento pessoal e social, a vivência real de conhecimentos artísticos e estéticos, a Arte na escola se oferta, mais do que como campo específico de saber, como uma oportunidade rica em novas práticas didático-metodológicas que vislumbrem verdadeiramente o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, o propósito desse texto é apresentar o trabalho a partir da Arte nas escolas como essencial à criança e ao jovem em seu processo de

aprendizagem e, portanto, à docência a eles dirigida. Isso porque a língua do mundo é poetizar, fruir e conhecer. A Arte deveria, então, deixar de ser apreciada como uma atividade unicamente disciplinar, contida em um componente curricular único, e passar a ocupar seu verdadeiro espaço escolar e social: o de servir como ponto de partida à promoção de inquietações e à provocação de mudanças!

### **A Arte De/Para Aprender**

A Arte, como atividade humana cultural e expressiva, precisa ser sentida e produzida continuamente, já que o contato do sujeito com a Arte permite seu desenvolvimento dentro do âmbito da sensibilidade e da criticidade, trazendo, dessa maneira, a valorização pelas diversas formas de vida e a leitura dos complexos do cotidiano. Através da Arte, se pode conhecer e explorar mundos, pois ela possibilita ler e compreender a realidade segundo a cultura do momento retratado e também segundo a cultura do próprio sujeito que lê a obra, dando a este último a oportunidade de compreender a sociedade e, a partir disso, atuar como integrante do desenvolvimento social e cultural.

O ser humano faz parte da Arte e a Arte faz parte do ser humano: ambos caminham e se desenvolvem juntos. Ter a oportunidade de aguçar a própria sensibilidade, aprender a lidar com as diferenças, conhecer outras realidades, criar, reconhecer-se como ser único e dono de uma identidade incomparável... todos são conhecimentos necessários à criança e ao jovem e podem ser facilitados pelo trabalho com Arte, sobretudo nos ambientes escolares.

A Arte é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter que a Arte ressalta e aos quais dá expressão, resgata, distingue, liberta e ilumina. Somos, em diferentes tempos e espaços, tão iguais e tão diferentes ao mesmo tempo! Como pode o mundo mover o ser humano e o humano

mover o mundo? Como a Arte pode expressar o ser humano e o mundo em que vive em todos os seus aspectos? São perguntas perplexas e, ao longo da história, o homem tem buscado por essas respostas.

A Arte, tal qual a Ciência, é um meio de assimilação do mundo, um instrumento para conhecê-lo e expressá-lo, tendo poder transformador na vida do indivíduo. Quanto mais se busca o gosto pela Arte, mais o homem busca o conhecimento teórico e prático que, conseqüentemente, o faz descobrir o gosto criativo para produzir e reproduzir a própria Arte e, assim, desenvolver ele próprio seu papel de criador. Esta é sua função da Arte: desenvolver um grande papel social e humano, concedendo a capacidade de sensibilizar-se, de expressar-se e de interagir.

O homem é o ser protagonista de sua história, na qual busca transformar o mundo em que vive a partir de suas crenças e também de seus medos e desejos. A Arte assume, assim, um papel fundamental e de extrema importância na vida do ser humano, sendo que por meio dela o sujeito tem a oportunidade de exprimir e revelar o que traz em seu interior.

Conforme Vygotsky (1984), a Arte sempre implica transformações, já que seu sentido social é, enfim, o social que há em nós. Quando cada um de nós vivencia uma obra de Arte, lendo-a a partir de sua própria cultura mas tendo também a noção de em qual tempo e espaço esta foi produzida, o sujeito a converte em uma obra pessoal, uma leitura só sua. A Arte passa a não ser do artista apenas, mas também do sujeito apreciador. Isso significa que o contato de cada indivíduo com uma música, um poema ou um quadro implica uma apreciação que envolve aspectos cognitivos, sociais e afetivos a partir das referenciais histórico-culturais que este indivíduo carrega consigo. Ainda segundo Vygotsky (1984), a história da Arte vem de longas datas e coleciona inúmeras transformações: fases pré, intra e pós-históricas, todas intrinsecamente relacionadas aos acontecimentos históricos, culturais e sociais, todos dados a leituras e releituras constantes ao longo dos tempos.



Desde os primórdios da civilização, a Arte vem mostrando e contando como era a vida em diferentes épocas; esse é um processo que está sempre em construção e sendo sempre modificado, já que o sujeito participa da transformação de seu meio ao mesmo tempo em que seu meio também o transforma. Seguimos continuamente descobrindo e redescobrimos mundos a partir da Arte e da cultura, como nos aponta Santiago citando a história de nosso país

.  
A redescoberta do Brasil não terminou, continua, é preciso uma revolução educativa nacional: afirmar a ética na sociedade esgarçada por profundos desequilíbrios econômicos; fundamentar o pensamento brasileiro em termos universais; avivar a cultura. Não bastam 500 anos de lembrança histórica, é preciso reafirmar o direito do cidadão, maior responsabilidade das elites e especialmente a garantia plena da educação para todos. (SANTIAGO, 2001, p.76)

Por meio das manifestações artísticas, as pessoas expressam as relações do homem com o mundo e, assim, revela-se a história. A função social da Arte, tão estudada por Vygotsky (1984), fica nítida à medida que compreendemos que a Arte transforma o sujeito, trazendo a ele o conhecimento do mundo - não um conhecimento abstrato, mas afetivo e real.

Estamos rodeados por Arte: a fotografia do *outdoor* a caminho do trabalho, a roupa *prêt-à-porter* confeccionada a partir das ideias dos grandes estilistas, a imagem da *Monalisa* e suas incontáveis releituras jocosas nos *memes* das redes sociais... Sendo presença constante em todos os momentos da vida, a Arte na escola não poderia estar confinada em apenas um componente curricular, ou seja, em mais uma disciplina a ser trabalhada em separado. Se a escola é o espaço primordial de aprendizado para crianças e jovens, se nela devemos aprender conceitos que nos auxiliem a lidar melhor com a vida em si, se nela os estudantes passam

grande parte de seu tempo, a Arte deveria fazer parte do aprendizado do ser social de forma ampla e muito menos restrita.

Com imensa capacidade de unir vários vieses, a Arte é capaz de transmitir um grande número de informações ao mesmo tempo, contribuindo para o desenvolvimento concomitante de muitas habilidades: sensibilizar, reconhecer o belo, conhecer a realidade, questionar, criticar, indicar caminhos de colaboração com a sociedade. Isso significa que a Arte em si já faz parte da educação no instante em que o sujeito tem contato com uma obra; nesse sentido, não poderia estar confinada a uma caixa disciplinar. A Arte, mesmo quando pouco trabalhada no ambiente escolar, circunda o indivíduo em sua vida cotidiana e, inevitavelmente, participa de ampla e importante em sua Educação Estética.

A Educação Estética pode ser definida como “a alfabetização e o letramento” no campo da Arte, um conhecimento que precede o entendimento da própria Arte enquanto atividade humana, social, histórica e cultural e que se dá de forma não verbal, a partir do qual a sensibilidade e o gosto do sujeito são lapidados. A Educação Estética se apresenta, assim, como um novo ideal educativo, que tem por base a própria Arte enquanto atividade livre, expressiva e criadora, mas que a precede e ultrapassa na medida em que seu campo de significados é próprio à criação de um espaço propício para a educação dos sentidos e para o desenvolvimento da percepção sensorial e afetiva de cada indivíduo.

A Arte, enquanto descendente e também participante da Educação Estética, constitui-se como uma maneira de o sujeito concatenar a sensibilidade à cognição, o sentir e o entender, a partir de saberes sociais, históricos, culturais e até técnicos. Desta forma, podemos compreender que a escola tem papel fundamental nessa educação estética e artística, na medida em que é o principal espaço de mediação entre o sentir e o saber, entre a vida cotidiana e os saberes acadêmicos.

Enquanto mediadora na construção e formação dos educandos enquanto participantes da sociedade de forma ativa e democrática, a Arte é parte da produção humana, ou seja, é uma produção cultural, histórica e social. A Arte apresenta o tempo, a era, ou seja, a Arte implica a produção de uma cultura que marca, por sua vez, a diversidade, a pluralidade dos tempos. A singularidade de cada obra revela cada época histórica, tendo por isso grande importância na educação do indivíduo e na formação de seus modos de ler as narrativas do mundo. A Arte em si educa, pois traz consigo uma compreensão mental, afetiva e também corporal sobre as obras vistas e sobre as analogias a esta despendidas, fazendo o sujeito apreender a própria vida com seu corpo físico, com os sentidos e as sensibilidades, com seu corpo-alma. Assim, a Educação Estética através da Arte refere-se à integração complexa e intensa do pensamento à percepção, aos sentidos e à reflexão, trazendo mais sensibilidade ao objetivo da educação e ao desenvolvimento da capacidade criadora.

A abordagem fundamentada na Educação Estética prepara o ser para a linguagem não verbal própria da Arte, para que possa compreender os aspectos que permeiam a comunicação dele com a obra de Arte e com o todo da vida e do mundo, visando a interação entre razão e emoção e entre o pessoal e o coletivo.

o indivíduo humano é automediador, significando que se constitui a si mesmo historicamente, no seio da sociedade, ou seja: “constitui todas as suas potencialidades, as quais não são pressupostas como algum estado original dado, mas são constituídas na e pela práxis”, que, como esfera do ser humano, é coletiva, acontece no âmbito social, comunitário (PEIXOTO, 2003, p. 41).

De acordo com os PCNs (1997), o ensino da Arte é de suma importância para a formação do conhecimento e do processo de aprendizagem no qual o aluno, criança ou jovem que passa a conhecer a Arte, pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico e suas especificidades.

Uma função igualmente importante que a aprendizagem através da Arte tem a cumprir, segundo o documento, diz respeito à dimensão sócio-histórica e cultural das manifestações artísticas. A cada cultura, a Arte revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos e a sociedade. A Arte solicita os sentidos como portas de entrada para uma compreensão significativa de cada cultura, de cada sociedade, trazendo a diversidade e o respeito às diferenças como marca.

A Arte ainda consegue auxiliar a sociedade no que diz respeito à formação de profissões que são exercidas nos diferentes ramos do conhecimento. Segundo a nova BNCC (2018), o indivíduo é levado ao pensamento crítico, à percepção estética, à sensibilidade e à imaginação através da Arte, o que propicia a ele uma contemplação do processo que está implícito nos movimentos sócio-histórico-culturais, políticos e econômicos de sua própria vida.

Além de fazer parte dos PCNs, da nova BNCC e do currículo mínimo escolar comum enquanto componente obrigatório, a Arte proporciona ao ser humano o prazer. Mas o que é prazer? Prazer é uma sensação de bem-estar. Uma pessoa pode ter prazer sem demonstrar alegria e vice-versa, mas socialmente as pessoas costumam demonstrar alegria ao sentir prazer. Em geral, o prazer é uma resposta do organismo indicando que nossas ações estão sendo benéficas a nossa saúde. A leitura, a música e a culinária são manifestações artísticas que proporcionam o prazer. Rubem Alves (2014) traz esse conceito de prazer na que deveria estar associado, dentre outros, à leitura e à aquisição de conhecimentos

Rodapé é coisa que fica por baixo, na altura do pé, e é incômodo ficar olhando o tempo todo para baixo. Assim, como estou escrevendo este livro sob uma inspiração culinária e gastronômica, incluirei, no meio do texto, “notas de canapé”, coisas pequenas e saborosas, alguns doces, outras apimentadas, que abrem o apetite e que são servidos no meio da festa. (ALVES. 2014. p.07)

Fazendo uma analogia deliciosa com o saber e o sabor - que possuem o mesmo radical - Alves mostra como a cultura ocidental negligencia o prazer em suas diversas formas, inclusive na área da educação. O mundo dos saberes é criticado de maneira visceral e o autor demonstra como o modelo atual de educação é um aprendizado engessado, limitado pela linguagem sem prazer, sem degustação. Segundo ele, a gente precisa ter uma educação ligada à vida. Porque é para isso que a gente aprende, para poder viver melhor, para ter mais prazer, para se arriscar.

O objetivo da educação é aumentar as possibilidades de prazer e alegria. O destino da razão é servo do prazer e da alegria. Creio na função educativa e intelectual do prazer. Uma Inteligência feliz é uma inteligência... mais inteligente.... (ALVES, 2014. p. 84)

A Arte é parte da cultura e deveria ser parte da alegria, do prazer de aprender e se constituir! A Arte serve como registro da vida, sendo tão moderna e tão antiga simultaneamente. Como forma de conhecimento, proporciona a oportunidade de apreciar ideais de culturas e etnias diversas, uma vez que está interligada à história do homem e do mundo.

Na antiguidade, era difícil pensar em uma Arte digital ou no desenvolvimento de uma *cybernet mas*, atualmente, esse fator é importante para compreendermos a Arte de modo geral. Dizemos isso para apontar que um novo tipo de sociedade condiciona, inegavelmente, um novo tipo de Arte. Variando de acordo com as exigências colocadas pela sociedade contemporânea, ligando-se aos fatores históricos e sociais, dialogando efetiva e ativamente com nossa sociedade, a Arte cria estilos e acompanha a evolução do homem e da tecnologia a partir de mudanças em sua linguagem. A Arte é linguagem em movimento!

A linguagem é em si uma expressão antiga, mas não deixa de ser atual porque vem acompanhada de pensamentos e isso só é possível porque há uma transformação no regime de pensamento capaz de movimentar os elementos que estão no domínio do

“não-pensamento” e passá-los ao território do “pensamento”. A essa presença do “não-pensamento” no próprio pensamento Rancière (2009) chama de “pensamento inconsciente”. Mas essa movimentação solicita do pensamento a expressão. O objeto artístico é assim, ao mesmo tempo, uma experiência com a linguagem e uma travessia em relação ao pensamento inconsciente que o gerou, aninhando no corpo que o compõe os cortes e giros epistemológicos que alimentaram esse pensamento inconsciente: segundo Rancière (2009), na linguagem verbal e na artística, tudo é rastro, vestígio ou fóssil.

“Toda forma sensível, desde a pedra ou a concha, é falante. Cada uma traz consigo, inscritas em estrias e volutas, as marcas de sua história e os signos de sua destinação.”, afirma Rancière (2009, p. 35). Nossa forma de ver ou de fazer Arte revela a compreensão que temos do mundo material e de suas mensagens: a forma com que comunicamos nossas impressões e pensamentos racionais constitui a fala, enquanto a expressão da alma se dá através da Arte - forma de expressão esta que precisa ser aprendida e colocada em uso tanto quando a língua.

O Brasil é um país cheio de histórias e culturas, e a Arte é uma herança para todos que se permitem embarcar e tomar-se como apreciador e também produtor contínuo de nossa cultura. Segundo Santiago (2001), as filosofias e pensamentos ideológicos demonstram diferentes compreensões do ser brasileiro, do significado do Brasil. O denominador comum que aproxima tais pensamentos é a redescoberta do Brasil a partir de suas obras de história, sociologia, economia, antropologia cultural, política e, portanto, artística.

A Arte, as manifestações culturais, a educação... tudo contribuí para a formação do indivíduo, mas a escola têm o papel fundamental na formação social, cultural e artística que auxiliará cada sujeito em seu processo particular de construção de si como agente transformador e histórico do mundo. A escola tem o papel social de facilitador, de conduzir o indivíduo à vida em sociedade. E é através da Arte e de seu trabalho massivo nas escolas, para

além de seu componente curricular restrito, que se aprende expressão, comunicação, criação, inventividade e capacidade de transformar.

A Arte é capaz de despertar o desenvolvimento cognitivo e a capacidade criadora do homem - tão exigida no mundo contemporâneo - capacitando os indivíduos para um futuro cujos profissionais devem ser criativos e inovadores; por isso, o trabalho com Arte nas escolas públicas ou privadas, tanto para crianças como para jovens, faz tanta diferença para estes sujeitos em formação! A criatividade é uma capacidade dos seres humanos que deve ser estimulada pela Arte, já que, independentemente da sua natureza, as iniciativas artísticas estão totalmente relacionadas à imaginação, à capacidade de pensar e criar alternativas para a solução de um problema. A Arte, enfim provoca o pensar - e essa nos parece ser a melhor justificativa para que seu trabalho seja ampliado nas escolas!

### **A Arte De/Para Ensinar**

Estudar acerca da importância do trabalho com Arte para aprendizagem das crianças e jovens contribui tanto para o despertar de uma educação inovadora como para a construção do ser humano e de sua participação ativa no mundo. Acrescenta-se ainda a formação cognitiva, emocional, motora, física e psíquica bem como a formação social e individual de cada educando. A Arte é, enfim, importante ferramenta pedagógica que proporciona vastas possibilidades de forma lúdica, concreta e divertida, auxiliando sobremaneira nos processos de construção do conhecimento.

Estudando a docência a partir da Arte, percebe-se claramente que sua presença no decorrer da vida do estudante contribui para o elo entre o que ele vive na escola e o que vivencia fora dela - condição indispensável para um ensino significativo e atraente. A descoberta do mundo da Arte, dos artistas que fizeram a história, que registraram através do seu olhar imagens, formas, cores e que

contam costumes e crenças de uma época, encantam crianças e jovens! A cada dia, enquanto docentes que se utilizam da Arte como forma de trabalho, vemos esses registros artísticos se ofertarem aos estudantes como a expressão mais sincera e pura de uma sociedade, capaz de ressignificar acontecimentos, perpetuar a história e criar panoramas de criticidade e imaginação.

Podemos citar aqui vários artistas que não permitiram que fatos históricos fossem esquecidos através de seu pincel que não se calou: “Guernica” de Pablo Picasso e “Retirantes” de Portinari são exemplos com os quais conseguimos desenvolver a capacidade crítica do aluno para o mundo que o cerca. Levar os alunos a conhecer a obra de Arte em seu contexto - o que pode muito bem se dar em uma aula de História, de Geografia ou de Língua Portuguesa, por exemplo - possibilita ao aluno aprofundar o olhar sobre dado momento histórico e também sobre si mesmo, ampliando sua leitura sensível e crítica do mundo e criando, de modo simultaneamente autoral e conectado à realidade, sua leitura de mundo e sua forma de expressão.

Já sabemos que um dos primeiros contatos que os indivíduos têm com a Arte é na escola, nas aulas de Arte, obrigatórias no currículo mínimo comum nos diferentes estágios do ensino escolar. Espera-se que os docentes, nestas aulas, levem seus alunos a vivenciar intensamente o processo artístico, a fim de contribuir significativamente em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade. Mas os docentes não específicos da área da Arte também o devem fazer e ir além, explorando a Arte de forma mais abrangente e trazendo-a para perto do cotidiano do aluno, como antigamente, quando os homens das cavernas utilizavam a Arte para se comunicar, deixando as pinturas rupestres como sinais que ainda hoje nos contam sobre seus modos de ser e estar no mundo.

Por isso, a Arte está inserida na área de códigos e linguagens na BNCC (2018). Isso porque, segundo o documento, através da Arte os alunos fazem comparações históricas, exploram relações humanas, exercitam habilidades de fantasia e de imaginação -



todas competências que devem ultrapassar o trabalho com o próprio componente curricular Arte para serem trabalhados por todos os campos do saber.

Atualmente, um dos grandes desafios da humanidade é a valorização da Arte nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade, fazendo com que ela passe a ser um conhecimento valorizado pelos diferentes grupos sociais. Fazer o aluno estudar a Arte de modo consciente em sala de aula é dar a ele a capacidade de pensar e refletir sobre seu contexto, suas funções, suas habilidades. Como já está destacado no texto dos PCNs desde a década de 1990, o papel da docência nesse cenário é vital

É muito importante que o educador saiba o seu papel e que esteja em constante atualização perante a escola e sociedade, o professor deve trabalhar a subjetividade do aluno no ensino da arte, estimulando-o à criação artística. Ensinar arte em consonância com os demais modos de aprendizagem do aluno significa não isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais. Nesse contexto, o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com colegas e outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua comunidade e de outras. (PCNs, 1997, p.44).

Sendo assim, faz-se necessário ver a Arte como uma linguagem que concretiza a realidade imaginativa e a expressão individual, Cabe, então, à escola e ao educador propiciar o desenvolvimento da Educação Estética, “da alfabetização e do letramento” nesta linguagem não verbal própria da Arte, desenvolvendo a percepção sensorial e cultural do aluno. A nova BNCC (2018) reitera esta necessidade e institui macrocompetências como necessárias à formação do estudante

- Abertura ao novo – vivenciar novas experiências estéticas, culturais e intelectuais, imaginação, interesse artístico.
- Amabilidade – ser capaz de sentir, avaliar uma situação pela perspectiva do outro.

- Autogestão – ter foco, responsabilidade, determinação com relação a compromissos, tarefas e objetivos.
- Engajamento com os outros – relacionar com as pessoas, habilidades de comunicação.
- Resiliência emocional – lidar com situações e com sentimentos adversos como: raiva, tristeza, ansiedade, autoconfiança.

Todas estas 5 macrocompetências podem estar presentes no desenvolvimento de trabalhos que se utilizem da Arte como meio e como fim! Sendo assim, o ensino através da Arte, no qual ela seja tomada como conteúdo de valor na escola e - mais - que ultrapasse os limites de seu próprio componente curricular, aparece como uma chave para que os alunos vivenciem, experimentem, sensibilizem-se, elaborem o senso crítico e se enriqueçam cultural, social e afetivamente.

O processo de aprendizagem a partir da valorização do ensino através da Arte é, enfim, de fundamental necessidade para a formação pessoal e social dos discentes. Viver e aprender a realidade ajudará a torná-los mais humanos. Pois o mundo é tão complexo que essas questões que acompanham a Arte acompanham também a vida, esclarecendo fatos e fazendo sentir, ignorar, construir ou destruir pensamentos e sentimentos a partir de um olhar de entendimento e tolerância. O ensino que inclui a Arte como viés metodológico é, enfim, capaz de estimular os indivíduos a fazerem uma leitura de mundo a partir de si mesmos, construindo e reconstruindo a si mesmos e tornando-os dirigente da sua própria jornada.

### **Considerações Finais**

Esse capítulo teve por objetivo apresentar a importância da Arte na educação do indivíduo e a sua relevância para o fazer docente. A importância do trabalho com a Arte para a aprendizagem de crianças e jovens a partir do pressuposto de que a Arte é um fator social, histórico e cultural primordial na história

humana traz, ao mesmo tempo, a importância de os docentes se abrirem à Arte enquanto viés metodológico.

A Arte possui caráter transformador na medida em que promove a humanização do indivíduo. Nesse sentido, trabalhar com a Arte na escola traz uma reflexão sobre a importância desta enquanto alicerce para que o sujeito se construa e se exprima. Temos de parar de nos conformar com uma sociedade escassa e com a falta da convivência social, com a falta de respeito pela produção e disseminação de nossas memórias e valores. Cabe a nós, educadores, mudar essa realidade, fazendo com que a Arte, o sentir, o expressar, a tolerância e o respeito façam parte do nosso dia a dia e do dia a dia dos nossos alunos e, assim, sejam valorizadas a nossa história e a nossa cultura.

Para construirmos indivíduos seguros, críticos, autônomos e conscientes, faz-se necessário proporcionar o acesso à Arte. O aluno que tiver acesso às experiências artísticas terá construído conhecimentos, habilidades e afetos e saberá reconhecer a importância e as diferenças entre culturas e períodos da história, sendo transportado para outras realidades e tendo contato com diferentes momentos e formas de pensar - o que, no fim de sua jornada escolar, oportunizará a ele conhecer melhor a própria sociedade e agir para muda-la segundo seus próprios valores!

## Referências

- ALVES, Rubem, *Variações sobre o prazer*. São Paulo: Planeta, 2014.
- BRASIL. *PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 08/2019.
- BRASIL. *BNCC - Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08/2019.

- DUARTE JR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos na Educação*. Uberlândia: Cortez, 1981.
- PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, São Paulo, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente Estético*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SANTIAGO, Gabriel Lomba. *Três leituras básicas para entender a cultura brasileira*. Campinas: Alínea, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



## SOBRE AUTORES

**Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin:** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Especialista em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá. Email: audiboutin@hotmail.com

**Ana Lúcia Pereira:** Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e

Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná. Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

**Angélica Aparecida de Oliveira Barros** é especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Tecnológico do Sudoeste Paulista – INTESP/ Ourinhos, São Paulo. Contato: angelicabarros1@outlook.com

**Arlete Lima Oliveira:** Licenciada em Matemática por meio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde atuou como aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), aluna voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), professora monitora do projeto Universidade para Todos (UPT) e monitora das disciplinas de Prática como Componente Curricular IV e Fundamentos da Matemática Elementar II. Atualmente frequenta o Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM). e-mail: oliveirarlete96@gmail.com

**Claudinei de Camargo Sant’Ana:** Lecionou em instituições de ensino fundamental, médio e superior. Editor da Revista Eletrônica "Com a Palavra, o Professor", e atualmente é professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, trabalha nos cursos de Matemática, Pedagogia e orienta dissertações de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), Líder do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM): <http://geem.mat.br/>  
**e-mail:** claudinei@ccsantana.com

**Danilo Augusto Ferreira de Jesus:** Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestre pelo programa

Mestrado Profissional de Matemática em Rede Nacional – PROFMAT pela Universidade Estadual de Londrina – UEL e Sociedade Brasileira de Matemática - SBM. Professor EBTT de Matemática do Instituto Federal do Paraná – IFPR / Campus Jaguariaíva. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores GEPPE/UEPG. Contato: danilo.jesuz@ifpr.edu.br

**Edimar Brígido:** Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Ética pela mesma instituição. Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional (em andamento). Especialista em Ciências da Religião pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras de Curitiba. Graduado em Filosofia pela PUCPR. É professor de Filosofia no Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA. Tem trabalhado com as disciplinas de Direito e Filosofia, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Ciência, Filosofia da Natureza, Ética e Seminário de Pesquisa Científica. As pesquisas em desenvolvimento têm sido nucleadas em torno do pensamento do filósofo Ludwig Wittgenstein, além de temas como: ética, política, direito, ciência, antropologia, estética, natureza e linguagem. É membro do Grupo de Estudos Wittgenstein. Contato: edimarbrigido@hotmail.com

**Fabiana Leifeld:** Mestre em Educação pela UEPG. Professora de Educação Física da educação básica no ensino público na cidade de Carambeí, PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE/UEPG/CNPq). Contato: fabiana\_leifeld@yahoo.com.br

**Fábio Antonio Gabriel:** Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professor da Rede Estadual de Filosofia. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores GEPPE/UEPG. Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com



**Felipe Teider de Godoi:** Graduado em Letras pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Graduando em Filosofia pela Faculdade Vicentina. Contato: felipe.teider007@gmail.com

**Fernanda Maria Zacchi Pedroso** é Artista Plástica, professora de Arte nos Ensinos Fundamental e Médio e Especialista em Arte-Educação pelas Faculdades Maria Imaculada. Contato: fmzpedroso@gmail.com

**Gabriela Fiorin Rigotti** é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Visual (fotografia e cinema) pela Faculdade de Educação da UNICAMP e Coordenadora da Especialização em Arte-Educação das Faculdades Maria Imaculada. Contato: gabi.arteducfimi@gmail.com

**Gabriela Leite Perazzo Gomes** é especialista em Gestão e Coordenação em Educação pela Universidade de Pernambuco – UPE. Professora efetiva da rede estadual de educação de Pernambuco.

**Gustavo Prates de Oliveira:** Graduado no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB no ano de 2019. Foi Monitor voluntário da disciplina de Prática como Componente Curricular IV, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e voluntário de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática e Álgebra, atuando principalmente no tema de Álgebra não-comutativa. **e-mail:** guga\_pratesoliveira@hotmail.com

**Irani Parolin Sant’Ana:** Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN) com Estágio na Université de Lyon II - França, Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Matemática para Professor do Ensino em Educação Infantil e Fundamental pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp (2004) e em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras UFLA (2007). Possui Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática - Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCC (1989). Professora Substituta da Universidade Sudoeste da Bahia-UESB. Editor da Revista Eletrônica "Com a Palavra, o Professor", Líder do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM). **e-mail:** irani@ccsantana.com

**João Carlos Pereira de Moraes** é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP/Campus Capital. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão. Líder do InfanSCientia (Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Cultura e Ensino das Ciências) e Pesquisador do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores). Contato: joaomoraes@unipampa.edu.br

**Laélia Portela Moreira:** Doutora em Educação pela UFRJ. Mestre em Educação pelo IESAE-FGV/RJ. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). E-mail: moreira.laelia@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8531-1059>

**Lilian Aparecida de Souza:** Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Gestão Pública em Saúde pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pedagogia UNINTER. Tutora pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da rede Municipal de Cambará. Participou do Grupo de Pesquisa nos anos de 2009 a 2012, sobre Ensino de História, Memória e Formação de Professores (UENP). . Área de Estudo: Formação

Docente. Livro publicado: "Quando a Gente Recebe uma Carta do Estado Dizendo que Chegou a Hora (2016) (Alemanha) e outro livro coletânea: "Diálogos Contemporâneos entre Filosofia e Educação" (2017). Contato:souzalilian456@gmail.com

**Lucimar Araújo Braga** Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa e orienta na área de Currículo Educacional e suas diversidades, Filosofia da Linguagem, Nova Pragmática, Formação de Professores e Língua Espanhola. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2002. Contato: labraga2007@gmail.com

**Márcia Milena da Costa Silva:** Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional e graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: marciamilena2009@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1321-4169>

**Marilise Silva Meister:** Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/*Campus* Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Pesquisa em “Ciência, Arte, Tecnologia e Sociedade” (UEPG). Contato: marilisemeister86@gmail.com

**Núbia Wênia Rocha Mamede:** especialista pela Universidade de Pernambuco – UPE / *Campus* Petrolina. Professora efetiva da rede estadual de educação de Pernambuco. Contato: nubiasaude1@gmail.com

**Renato Marcondes:** Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade

Estadual de Ponta Grossa – UEPG/*Campus* Ponta Grossa. Integrante dos Grupos de Pesquisa em “Ciência, Arte, Tecnologia e Sociedade” e “Políticas Educacionais e Formação de Professores” (UEPG). Contato: renatamarcondes.renato@gmail.com

**Richar Nicolas Duran Andrades:** Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/*Campus* Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Pesquisa em “Ciência, Arte, Tecnologia e Sociedade” (UEPG). Contato: rduran.ula@gmail.com

**Roberta Cristina Carvalho Chagas:** Graduada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. Especialista em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Graduanda em Gestão Pública-UENP. Atualmente é Diretora de Pessoal da Pró Reitoria de Recursos Humanos-UENP. Tem como área de atuação o Ensino de História, Lei 10.639/2003 (História e Cultura Afro Brasileira) e Livros Didáticos. Contato:roberta@uenp.edu.br

**Rosangela Valachinski Gandin:** Doutoranda em Educação pela UFPR; Mestre em Educação pela UFPR; Pedagoga da UFPR; Setor Litoral. Coordenadora do programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura e do projeto Clube da Leitura. Matinhos, Paraná, Brasil, Rua Jaguariaíva, 512, , e-mail: gandin\_valachinski@yahoo.com.br.

**Roselaine Bolognesi:** Doutora em Educação pela Unicamp (2013), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (2005), Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Desde 2011 é pesquisadora e professora da Faculdade Santa Lucia-SP e professora efetiva da Rede Estadual de Ensino em Campinas, no cargo de professora de

Sociologia. Estuda sobre educação, sociologia, discurso, ideologia, ética e responsabilidade social. Email: [roselainebognesi@yahoo.com.br](mailto:roselainebognesi@yahoo.com.br)

**Selson Garutti:** Licenciado em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração – Bauru (USC), Mestre em Ciências da Religião Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-Pr (UEPG); Professor de Filosofia da Rede do Estado do Paraná (SEED/PR). E-mail: [selsongarutti@hotmail.com](mailto:selsongarutti@hotmail.com)

**Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz** tem mestrado em Letras pelo PROFLETRAS na Universidade de Pernambuco – UPE/*Campus* Garanhuns. Professora da Faculdade Vale do Pajeú – FVP. Docente da rede estadual de educação de Pernambuco. Contato: [professorasilvania@hotmail.com](mailto:professorasilvania@hotmail.com)

**Silvio Luiz Rutz da Silva:** Doutor em Ciências dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professor do Departamento de Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/*Campus* Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Pesquisa em “Ciência, Arte, Tecnologia e Sociedade” (UEPG). Contato: [slrutz@gmail.com](mailto:slrutz@gmail.com)

**Verônica Branco:** Professora Titular da UFPR; Setor de Educação; Depto. Teoria e Prática de Ensino. Professora do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-graduação em Educação, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais e do Programa de Educação: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional. Curitiba, Paraná, Brasil. Rua Rockefeller nº57, gab. 229. e-mail: [veronica\\_branco@hotmail.com](mailto:veronica_branco@hotmail.com).

**GRUPOS DE PESQUISA DE QUE  
FAZEM PARTE OS AUTORES**

Grupo de Pesquisa em Ética, Política e Democracia – UNICURITIBA

GPEF - Grupo de Pesquisa em Ensino de Física – UEPG

Ciência, Arte, Tecnologia e Sociedade - UEPG

Políticas Educacionais e Formação de Professores – UEPG

Paideia, da FE-Unicamp.

InfanSCientia: Grupo de Estudo e Pesquisas em Infância, Cultura e Ensino das Ciências - UNIPAMPA

Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM) -UESB

Visite **[www.coletaneascientificas.com](http://www.coletaneascientificas.com)**  
e conheça as demais coletâneas publicadas

“A leitura dessa obra é reconfortante, pelo fato de verificarmos estratégias para melhorar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. A leitura dos 15 capítulos, nos levam a processos de reflexões e vivências voltadas à formação de professores, gestão democrática e estratégias de ensino. Percebemos pela riqueza e diversidade dos textos, o quão importante é a carreira docente para o desenvolvimento pessoal e social. Agradeço aos idealizadores dessa obra, por nos proporcionar o contato com os frutos de suas reflexões. Desejo ao leitor uma boa colheita rumo à compreensão e generosidade refletidas nos atos de ensinar e aprender.”

**Profa. Dra. Tatiane Skeika**

**Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa**

**Professora da Rede Estadual do Paraná**

“Falar da docência enquanto processo de aprender e ensinar, remete-me às imagens de docência que construí a partir da prática e do estudo da minha docência e da docência de outros. A imagens de docência que construímos provém de um contexto cultural mais amplo e é essa perspectiva que esta coletânea adota, ao incluir textos que abordam a relação do ensinar e aprender com a biopolítica e o sentido da vida, por exemplo. Ao incluir textos sobre diferentes temáticas, como as novas tecnologias digitais e suas interfaces com a educação, leitura e literatura, currículos, gestão democrática e educação integral, muitas imagens complementares vão sendo formadas em nosso imaginário. Imagens que contribuem para nossa formação cultural, política e acadêmica.”

**Profa. Dra. Leila Inês Follmann Freire**

**Universidade Estadual de Ponta Grossa**

**Departamento de Química**

**Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática**

