

# FORMAÇÃO DE FORMADORES & NARRATIVAS DE FORMAÇÃO 1

3

## Pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Escolar



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa (AUXPE) e do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP).

# **FORMAÇÃO DE FORMADORES 3 & NARRATIVAS DE FORMAÇÃO 1**

**Este livro é resultante do III Seminário de Pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Escolar & do I Seminário com Pesquisadores Egressos do Mestrado Profissional em Educação Escolar**

**Ano 2020**

*Org.*

*Profa. Dra. Nima Spigolon*

*Profa. Dra. Claudia Amoroso Bortolato*

*Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança*

*Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi*

*Profa. Dra. Rosemary Passos*



### III Seminário de Pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Escolar

#### COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. Nima Spigolon  
Profa. Dra. Claudia Amoroso Bortolato  
Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança  
Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi  
Profa. Dra. Rosemary Passos

#### COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Adriana Carvalho Koyama  
Profa. Dra. Adriana Missae Momma  
Profa. Dra. Adriana Varani  
Prof. Dr. Adriano Nogueira  
Profa. Dra. Alessandra Almeida  
Profa. Dra. Ana Letícia Losano  
Profa. Dra. Aryane Santos Nogueira  
Prof. Dr. Carlos Miguel Ribeiro  
Profa. Dra. Claudia Amoroso Bortolato  
Profa. Dra. Claudia B. de Castro Nascimento Ometto  
Prof. Dr. Dario Fiorentini  
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan  
Profa. Dra. Eliana Ayoub  
Profa. Dra. Elisabeth Barolli  
Prof. Dr. Evaldo Piolli  
Profa. Dra. Geisa do S. Cavalcanti Vaz Mendes  
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança  
Prof. Dr. João Vilhete Viegas D'Abreu  
Prof. Dr. José Claudinei Lombardi  
Profa. Dra. Liana Serodio  
Profa. Dra. Lilian C. Ribeiro Nascimento  
Profa. Dra. Mara R. Lemes de Sordi  
Profa. Dra. Mara R. Martins Jacomeli  
Profa. Dra. Márcia Strazzacapa Hernandez  
Profa. Dra. Maria José P. M. Almeida  
Profa. Dra. Maria Teresa Egler Mantoan  
Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi  
Prof. Dr. Newton A. P. Bryan  
Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon  
Profa. Dra. Orly Assis  
Profa. Dra. Regina Maria de Souza  
Prof. Dr. René J. Trentin Silveira  
Profa. Dra. Roberta Rocha Borges  
Prof. Dr. Rogério Moura  
Profa. Dra. Rosemary Passos  
Profa. Dra. Fernandes Leite  
Prof. Dr. Sérgio Lorenzato  
Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral  
Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci

## **Conselhos da Pangeia Editorial**

### **CONSELHO EDITORIAL**

Angela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora, Portugal)  
Anna Faedrich Martins Lopez (Universidade Federal Fluminense)  
Antonio Luciano Tosta (The University of Kansas, USA)  
António Manuel Ferreira (Universidade de Aveiro, Portugal)  
Cristina Maria da Costa Vieira (Universidade da Beira Interior, Portugal)  
Florencia Garramuño (Universidad de San Andrés, Argentina)  
Martins José Chelene Mapera (UniLicungo - Universidade Licungo, Moçambique)  
Pedro Germano Leal (Brown University, USA)  
Rauer Ribeiro Rodrigues (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)  
Roberto Acízelo Quelha de Souza (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

### **CONSELHO CONSULTIVO**

Alvaro Santos Simões Junior, UNESP, Assis  
Ana Paula Aparecida Caixeta, UNB  
André Dias, UFF, Niterói  
Anna Christina Bentes da Silva, IEL / UNICAMP  
Arnaldo Saraiva, Universidade do Porto, Portugal  
Aurora Cardoso de Quadros, Unimontes  
Camila Lima Coimbra, UFU  
Carina Marques Duarte, CPAN / UFMS  
Cilene Margarete Pereira, UNIFAL / MG  
Claudia Amoroso Bortolato, Pangeia Editorial  
Felipe Gonçalves Figueira, INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos  
Germana Maria Araújo Sales, UFPA  
Kelcilene Grácia-Rodrigues, CPTL / UFMS  
Luiz Carlos Santos Simon, UEL  
Maria da Glória Bordini, UFRGS  
Nima Spigolon, Faculdade de Educação / UNICAMP  
Pauliane Amaral, Post-Doc Brown University, USA  
Regina Zilberman, UFRGS  
Regine Limaverde, UFC  
Simone Caputo Gomes, USP  
Tânia Regina Oliveira Ramos, UFSC  
Waleska Rodrigues de Matos Oliveira Martins, UFRB  
Willia Katia Oliveira, Edições Dionysius

F724

Formação de formadores & narrativas de formação [recurso eletrônico] / organizadoras Nima Spigolon ... [et al.] ; editora executiva Claudia Bortolato.- Campinas, SP: Pangeia Editorial, 2023. v. 3.  
Dados eletrônicos (1 PDF ; 270 p. : il.).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-88000-81-6

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Mestrado profissional. I. Spigolon, Nima. II. Bragança, Inês. III. Utsumi, Miriam. IV. Bortolato, Claudia. V. Título.

CDU 371.13

Catálogo na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de professores 371.13

## **Sumário**

### **Prefácio: Tempos e corpos no Mestrado Profissional em Educação Escolar: alma e coração vivendo a docência.**

*Nima I. Spigolon*

11

### **O desafio da formação de professores para o século XXI: contribuições das narrativas no processo de formação**

*Andrea Ramos Cardoso Luciano*

13

### **Narrativas Docentes Sobre a Formação de Professores a partir do Slogan Educacional na Educação a Distância**

*Poliane Silva Amorim*

*Profa. Dra. Claudia Amoroso Bortolato*

18

### **Juventude docente, saberes e uso de tecnologias na formação de professores em tempos de pandemia global**

*Rogério A de Moura*

*Thiago Esper*

23

### **Entre as linhas e emaranhados: meu bordado-narrativa de pesquisa**

*Patrícia Yumi Fujisawa*

32

### **Em busca de uma estética que se constitua no encontro entre consciências equipolentes**

*Adriano Celso de Almeida*

*Liana Arrais Serodio*

38

### **A construção de um projeto de formação permanente em Educação Infantil a partir da prática democrática.**

*Ana Claudia da Silva Geraldo*

45

**Narrativas de uma professora em busca da formação de leitores  
autônomos e críticos na escola**

*Ana Luiza Tayar Lima*

51

**Conhecimento matemático especializado de professores que atuam nos  
anos iniciais do Ensino Fundamental no tópico da multiplicação**

*Carla Cristina Duzzi Ribeiro*

56

**Práticas pedagógicas decolonizadoras presentes nos Projetos Políticos- Pedagógicos no  
Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Itatiba, SP.**

*Clarice da Costa Feijó Nicolau*

*Newton Antonio Paciulli Bryan*

62

**EJA, curricularizando vidas.**

*Cristina Astolphi Martins Roncada*

*Adriano Salmar Nogueira e Taveira*

67

**Leitura e contação de histórias infantis e formação de valores:  
influências em crianças dos anos iniciais.**

*Elisângela Lima*

73

**Estratégias de promoção e mediação da leitura de uma biblioteca multinível:  
estudo de caso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo**

**Campus Bragança Paulista - IFSP/BRA**

*Fabiana Natalia Macedo de Camargo*

80

**Jogos teatrais e brincadeiras populares como experiências educacionais  
e artísticas - teatrais: culturas acústicas**

*Islaine Stefania Garcia*

85



**Desenvolvimento e aprendizagem da noção de força em uma perspectiva piagetiana**

*Larissa Danielle de Rezende Chediak*

92

**Condições de trabalho e adoecimento das professoras de Educação Infantil da rede pública de Campinas**

*Laura Hellen Silva Siqueira*

97

**Educação de Jovens e Adultos e o direito à Educação Básica: interfaces com os ciclos de aprendizagens nos anos finais do ensino fundamental.**

*Marcos de Araújo Moura*

103

**Formação Continuada no Instituto Federal: um estudo de caso do IFSP em Cubatão**

*Maria das Neves Farias Dantas Bergamaschi*

106

**Inclusão educacional e social do aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

*Maria Teresa de Camargo*

111

**A arte na relação entre sujeitos no cotidiano escolar em uma perspectiva bakhtiniana: considerações iniciais**

*Paulo Cesar de Campos*

*Liana Arrais Serodio*

117

**Um ensaio: deleuziando o ensino de arte inclusivo**

*Profa. Dra. Roberta Puccetti*

123

**Experiência e ensino de história: possibilidades docentes e discentes**

*Rodolfo Cesar Mendes de Almeida*

131

**As contribuições do curso de extensão do PROEPRE para a formação continuada de professores do ensino fundamental.**

*Rose Mara Geraldino da Silva*

138

**O desenvolvimento das estruturas lógicas elementares no Transtorno do Espectro do Autismo**

*Samira Bakri Prezotto*

145

**A matemática de Malba Tahan por meio da literatura e contação de histórias**

*Sônia Cristina Lorizola dos Reis*

150

**STEAMBot: um Assistente Virtual Inteligente para a área de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental**

*Viviane Cristina Marques*

*Sérgio Ferreira do Amaral*

157

**Como realizamos Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas? Uma experiência em ciclos de aprendizagem.**

*Viviane Cristina de Mendonça*

*Adriano Salmar Nogueira e Taveira*

162

**O desafio da formação de professores para o século XXI: contribuições das narrativas no processo de formação**

*Andrea Ramos Cardoso Luciano*

167

**Sobre os autores**

172

## Prefácio:

### **Tempos e corpos no Mestrado Profissional em Educação Escolar: alma e coração vivendo a docência.**

***Nima Spigolon<sup>1</sup>***

Se alguém pudesse nos olhar do alto, veria que o mundo está repleto de pessoas que andam apressadas, suadas, exaustas, e também veria suas almas, atrasadas e perdidas no caminho por não conseguirem acompanhar seus donos. [...] As almas perdem a cabeça e as pessoas deixam de ter coração. As almas perdem a cabeça e as pessoas deixam de ter coração. As almas sabem que ficaram sem seus donos, mas as pessoas nem sequer percebem que perderam a própria alma. TOKARCZUK, Olga<sup>2</sup>, 2020.

Ao escrever esse texto, uma sensação similar à da epígrafe me assaltou. Pois, considerando que o Mestrado Profissional em Educação Escolar é um programa jovem e genuinamente da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), isso é factual, é nosso compromisso defendê-lo e inseri-lo no corpo da unidade. Assim, talvez contarei algumas reflexões do tempo – tempo que vai desde a sua criação até a publicação desse livro e a busca pelo presente e futuro, além de buscar a vida, a vida acadêmica, profissional, emocional, espiritual, que modo não dicotômico faz a vida de professor.

No trecho da epígrafe, nos deparamos com um personagem – que pode ser eu, você, o outro, nós professores – que trabalhava sem descanso, sempre apressado e (quase) nunca prestava atenção no tempo que ia e vinha na sua frente, cercado-o por todos os lados. Da mesma maneira que nós, professores, ele gostava da vida, do seu cotidiano. Todavia, não se dava conta disso e esquecera sua alma em algum lugar bem distante.

O que seria, realmente, viver e sentir a vida articulada com a formação de formadores? A partir dessa reflexão expressa em pergunta, o Mestrado Profissional em Educação Escolar passa diante de nossos olhos. Para alguns, perder o tempo; para outros aproveitar o momento, a vida. Para ambos, oportunidade de atribuir sentido à existência e à docência.

Ao agregar o Mestrado Profissional em Educação Escolar nos seus cursos, a Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), revisita o seu marco histórico da luta em defesa da educação pública e, a reafirma como direito de todos e dever do Estado.

Nos tempos, nas temporalidades, no diálogo, entre as teorias e as práticas com os professores, detidamente, os pós-graduandos inscritos no Mestrado Profissional em Educação Escolar, se constata o rompimento da cultura elitista predominante na pós-graduação que revela processos emancipatórios dos sujeitos e desvela narrativas críticas sobre a educação e o mundo, junto a possibilidades de refazê-los. Assim sendo, esse livro converge com Paulo Freire, uma vez que A libertação é uma libertação de pessoas e não de coisas. O educador e os educandos são sujeitos do processo do conhecimento. [...] A educação é uma relação dialética através da qual educador e educandos se descobrem e simultaneamente superam a contradição da relação educador – educandos. (FREIRE, 1980).

---

1 Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar.

2 TOKARCZUK, Olga. A alma perdida, São Paulo: Todavia, 2020, p. 33.

É um livro no qual, o Mestrado Profissional em Educação Escolar, segue a apontar a busca de um lugar para si e a se encontrar com a alma dos autores revelada nos textos atravessados das experiências de pesquisa e dos tempos dos pesquisadores. Textos, em duplas – orientado e orientador, que colocam o leitor para dentro das palavras aos poucos; que contam histórias do professor em sua formação de formadores.

Nesse conjunto de capítulos, em pleno ofício da escrita científica, será, o professor em busca de sua alma – ou a alma em busca do professor? Será, um livro com citações de autores sem se autoral – ou um livro feito com a cabeça e o coração de quem faz parte dele? Interrogações de um fazer ciência com a arte da educação, que começam a nos inquietar e nos aproximar cada vez mais desse outro mundo humanizador, até nos aproximar de algo inédito e original, como o “Formação de Formadores - III Seminário de Pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Escolar & Narrativas de Formação e o I Seminário com Pesquisadores Egressos do Mestrado Profissional”, que rompe as fronteiras dos anais de eventos para as páginas de livro, um livro dos tempos atuais.

Enquanto escrevo, as palavras e as pessoas metamorfoseiam-se em tons, ora sépia ora esverdeados, fazem parecer um caderno de campo antigo, momentos que ficaram para trás. A partir dessa paisagem, no presente, o leitor passará a acompanhar vários textos com os seus cenários e temas da escola sistematizados na universidade.

Cenários e temas – percursos atravessados por pesquisas e pesquisadores, com marcas de subjetividades construídas, experimentadas e vivenciadas nas dimensões da escola pública em interface com as relações estabelecidas na universidade pública na condição de professores, seja do programa ou seja pós-graduandos, como quem reflete o verso, o laço e o avesso dos processos dialógicos, humanos, críticos e amorosos de ser educando e educador, de ir se tornando formador de formadores. Freire, tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à teoria da antidialogicidade (educação bancária).

Neste sentido, a formação de formadores requer a emancipação crítica do sujeito enquanto formador e o reconhecimento do diálogo simples, justo e ético com o sujeito em formação. Nós, formadores precisamos reaprender a ouvir e a ser humilde. Na relação com nosso educando, com nosso colega e com a sociedade. Precisamos ter esperança e coragem, de ensinar, de aprender e de se reinventar a cada tempo.

Eis, o terceiro livro - E-book “Formação de Formadores”, que convida com o Mestrado Profissional em Educação Escolar a confrontar-se com leituras diferentes de um mesmo programa e que nos coloca a possível compreensão sobre viver, trabalhar e estudar, e entender – especialmente, as razões e as paixões pelas quais nos inscrevemos nos quadros desse projeto de formação de formadores.

Em mundos cada vez mais dominados por apressar as relações sociais, esse livro é um belíssimo trabalho no qual o Mestrado Profissional em Educação Escolar se desdobra... em um processo histórico-político e pedagógico longo, mas sempre inquieto e esperançoso. Para ser possível, através disso, que novas gerações de professores se voltem mais para o tempo e as pessoas a sua volta, para a vida.

Depois de ler as páginas que se seguem, desejo que a alma do professor, esquecida para trás na correria das demandas e na pressa dos prazos do pesquisador, reencontre seu corpo nos tempos e lugares transformados pelo coração e pela cabeça quando o esperado encontro acontecer.

# **O desafio da formação de professores para o século XXI: contribuições das narrativas no processo de formação**

*Andrea Ramos Cardoso Luciano*

*andrea.nicolas2610@gmail.com*

*Orientadora: Claudia Amoroso Bortolato*

*gepCE*

## **Resumo**

Este projeto de pesquisa surgiu de um movimento contínuo de questionamento sobre as características da escola e a prática docente da estudante que se tornou professora e encontrou nas narrativas uma forma de refletir sobre a própria prática. Como transformar a escola? Como proporcionar aos educandos oportunidades de aprendizagens que sejam interessantes e úteis para a vida no século XXI? Como educar alunos que nasceram na era da tecnologia? Como se transformar para transformar a educação? Esta pesquisa, cheia de perguntas, irá buscar, junto com um grupo de professoras a reflexão sobre a própria prática para assim tentar responder essas indagações. O objetivo é abrir espaço para o protagonismo docente através da construção de diálogos acerca das narrativas. Os relatos das experiências docentes são um caminho que potencializa a reflexão, pois traz o cotidiano escolar para o centro do conhecimento profissional docente. Buscaremos nesses encontros abrir espaços para que os docentes possam trocar experiências. A metodologia utilizada neste trabalho será a pesquisa narrativa. Participarão da pesquisa sete professoras de Educação Infantil. Os dados que serão analisados são as narrativas produzidas a partir dos encontros. Esperamos com este estudo demonstrar como as narrativas podem contribuir com a formação docente.

**Palavras-chave:** narrativas; docentes; formação de professores.

## **Introdução**

Esta pesquisa nasce de um processo contínuo de questionamentos em relação a prática docente. Atuar por uma década em diferentes funções, de estagiária a diretora de escola, provocou diversas reflexões acerca da prática pedagógica e da importância da formação de professores.

O problema a ser investigado nesta pesquisa é: Quais as contribuições das narrativas na formação docente? Uma pergunta curta, mas de muita complexidade. Embutida nesta questão estão indagações elaboradas no decorrer de uma década como profissional da educação: Como promover a transformação de um sistema educacional tão consolidado? Como transformar a própria prática? Como proporcionar aos educandos oportunidades de aprendizagens interessantes e úteis para viver no século XXI? Como educar alunos que nasceram na era da tecnologia? Como auxiliar aqueles que também compreendem que a mudança é necessária, mas não sabem como começar? Como lidar com aqueles profissionais que não aceitam mudar?

Neste movimento de questionamentos e busca por resposta cheguei a Unicamp, como ouvinte atenta e assídua. As narrativas me foram apresentadas por uma amiga, mestranda, no ano de 2018, o convite foi para participar do II Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: potencialidades para a formação docente e discente. Foi uma experiência incrível que me tocou no que diz respeito a memória docente e o quanto nossos registros formais não são capazes de registrar o que realmente acontece em uma escola, em uma sala de aula. As narrativas surgem como a possibilidade de um movimento potente e transformador, pois traz o real, o sentido, a identidade, a autoria e a reflexão. Os relatos das experiências docentes são um caminho que potencializa a reflexão, pois traz o cotidiano para o centro do conhecimento profissional docente. Ao contar nossas experiências somos capazes de repensar nossa prática, ressignificar o vivido e avaliar a trajetória. As narrativas são também importantes para o leitor/ouvinte, visto que oportuniza momentos de diálogos e reflexões na relação com a experiência do outro.

No primeiro semestre de 2019 tive a oportunidade de participar do Curso Formação de Leitores, promovido pelo GRUPAD, foram muito encontros mediados pelas narrativas. Este caldeirão de formação, informação e o apoio desta colega me levam até a inscrição deste projeto de formação docente mediada pelas narrativas no Mestrado Profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é construir um diálogo acerca das narrativas docentes, que possam ao mesmo tempo dar protagonismo ao professor-autor e inspirar o trabalho e a reflexão do professor-leitor. Como objetivos específicos intenciono: Incentivar a produção de narrativas pedagógicas, proporcionar momentos de reflexão mediados pelas narrativas dos próprios docentes e demonstrar que a docência é uma experiência para ser vivida mediada pela troca de experiências e de conhecimentos

## **Metodologia**

A metodologia definida para este trabalho será a pesquisa narrativa. O projeto será desenvolvido com professoras convidadas que trabalham na Educação Infantil do município de Campo Limpo Paulista. Para este estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa, que consistirá na implantação deste gênero durante cinco encontros de formação, quinzenais, realizados através do Google Meet, com duração prevista de 1h30, cujo objetivo será promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos que constituem a profissão docente (os impactos da aprovação da Base Comum Curricular Nacional no cotidiano escolar, formação continuada em serviço, necessidades profissionais e pedagógicas, concepção de infância, de criança e de Educação Infantil). Após os encontros as docentes serão convidadas a elaborem narrativas acerca dos assuntos

Acredito que a valorização do eu pessoal que vai se construindo, através das narrativas, valoriza as vivências pessoais para entender a construção do profissional. Durante o primeiro ano do Mestrado Profissional dialogamos com Bakhtin e Walter Benjamin e ambos nos ajudam a compreender que ao narrar não estamos só, dialogamos com todos que passaram/passam por nossas vidas e com as experiências vividas, que ao narrar serão ressignificadas.

## Andamento do Projeto

Andamento	Concluído	1º Semes- tre 2021	2º Semes- tre 2021	1º Semes- tre 2022
Disciplinas a serem cursadas	EE001 EE002 EE003 EE035 EE004 EE022 EE032	EE005		
Revisão da literatura		X	X	
Consolidação do referencial teórico e metodológico		X	X	
Construção dos instrumentos		X	X	
Comitê de ética	Submetido para avaliação do CEP			
Proficiência		X		
Coleta de dados		X		
Análise preliminares dos dados		X		
Qualificação			X	
Defesa				X

### Considerações iniciais

A prática docente sempre foi um assunto do meu interesse, quando aluna do Ensino Fundamental I gostava de observar o modo como cada professor conduzia sua aula, gostava da lousa, do giz, de auxiliar na impressão de atividades no mimeógrafo, tudo que acontecia na sala da aula era do meu interesse. No Ensino Fundamental II o interesse foi diminuindo, alguns professores eram muito rígidos e as aulas sempre iguais. Na vida adulta me intrigava o quanto passei a me desinteressar pela escola no decorrer dos anos. A curiosidade, a atenção e o gosto pelos estudos sempre foram motivadores para aquisição de conhecimento, mas a partir do Ensino Fundamental II o interesse diminuiu drasticamente. A curiosidade despertada ao desvendar os mistérios da escrita, dos números, da natureza e do universo fora substituída por aulas monótonas e anotações para não esquecer na hora da prova. A meta era passar de ano e concluir o mais breve possível os estudos para começar a viver a vida real.

O desinteresse não foi suficiente para me fazer desistir de ser professora, no entanto o sonho, por questões financeiras, teve que ser adiado até aos 28 anos (2009), quando consegui cursar Pedagogia em uma faculdade privada, como milhares de alunos oriundos das escolas públicas brasileiras. Em 2010 tive a oportunidade de ser estagiária na rede municipal de ensino. Atuei por dois anos em uma escola que atendia crianças de 3 a 14 anos. Lá percebi que, embora tivesse ficado 10 anos longe da escola, não havia mudanças significativas no espaço e nem na relação professor-aluno-conhecimento. Neste período o mundo mudou radicalmente, o avanço da tecnologia foi gigantesco, houve o surgimento das redes sociais e a democratização do acesso aos meios de comunicação, tais fatores mudaram substancialmente nossas relações com o mundo, porém a escola continuava a mesma, as carteiras enfileiradas e o professor ainda era o detentor da autoridade e do conhecimento, o que estava diferente eram os alunos, falavam mais, tinham opinião própria, tentavam argumentar, eram mais agitados e menos obedientes, fatores que geravam um clima de tensão no ar.

No período da graduação em Pedagogia (2009-2011) tivemos extensos debates sobre a necessidade de mudanças na educação e sobre o grande desafio dos professores e gestores em assimilar as transformações, criar métodos para atrair a atenção dos educandos e oferecer algo diferente do que o aluno pode conseguir através do acesso à internet, no entanto a própria faculdade ainda conservava a mesma estrutura, carteiras enfileiradas, aulas expositivas e avaliações “valendo nota”. Refletíamos sobre a Educação Bancária (FREIRE, 1987), mas no final do semestre lá estávamos nós, ansiosos para fechar a média.

O privilégio de estagiar em uma escola que atende crianças de três a quatorze anos oportunizou a observação do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil até 9º ano do Ensino Fundamental. Notei que os profissionais de cada ciclo têm visões totalmente diferentes das crianças, da relação professor-aluno e do processo de ensino e aprendizagem. Na Educação Infantil a criança é vista e avaliada de forma mais global, todo seu desenvolvimento é observado, a fala, a escuta, a coordenação motora, o cognitivo e o social, porém com um enfoque na aquisição dessas habilidades, os professores querem saber o que a criança ainda não aprendeu, mas com enfoque formativo, para planejar atividades que possibilitem tais aprendizagens. No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) o desenvolvimento cognitivo passa a ser privilegiado em detrimento dos demais, no Fundamental II é ainda mais exigido, em partes pela importância dada às avaliações externas.

Temos um aluno do século XXI e um modelo de educação vigente há mais de duzentos anos. Nóvoa (2005) em seu livro Evidentemente faz uma provocação acerca do que fica desta história de 200 anos de educação, diz: “Algumas experiências notáveis, um punhado de educadores dedicadíssimos, uma retórica copiosa e afluente rebarbativa e um universo de irrealizações.” É inegável a importância da escola na sociedade, porém ainda conservamos um modelo do século passado.

Concluí a graduação já aprovada em um concurso público para atuar como professora de Educação Infantil. Foram dois anos na sala de aula, o entusiasmo na busca de diferentes estratégias de aprendizagem, dedicação ao trabalho e, não posso negar, a dificuldade em recrutar professores que aceitem a gestão escolar me levaram rapidamente à Coordenação Pedagógica de uma escola de Educação Infantil de 2014 até 2016. Foi uma fase de extenso aprendizado e observação da prática docente.

A formação continuada de professores é tema de interesse de diversos autores e não raro é citada como fundamental para alcançar a tão desejada qualidade na educação pública. Na prática não é uma tarefa fácil, há vários desafios a serem enfrentados, dentre eles equilibrar as diferentes visões sobre educação, os diferentes tempos de carreira entre os professores e um dos mais difíceis que é o desafio de transformar a teoria em prática. Várias questões emergiram em meus pensamentos: como transformar a Educação Atual em uma Educação voltada para o aluno do século XXI? Lemos, estudamos, tentamos alterar algumas práticas aqui e ali, mas como realmente promover a transformação? A busca por respostas me aproximou das narrativas e as narrativas me levaram até Walter Benjamin.

Por que as narrativas? Nóvoa (2007) propõe que construamos uma nova profissionalidade docente baseada em uma forte personalidade, pois não é possível separar as duas dimensões. O professor é antes de tudo uma pessoa, com crenças e valores particulares que intencionalmente ou não transbordam em sua prática pedagógica. Ao pesquisar a formação de professores as narrativas aparecem como a possibilidade de unir as duas dimensões. Segundo PRADO a narrativa é um:



“gênero do discurso privilegiado para que educadores produzam e se compreendam produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e à própria reflexão - para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional”. (PRADO apud CUNHA, 2020, p. 21)

Nesta perspectiva o que aparece como possibilidade é também um grande desafio, como nos alerta Walter Benjamin:

(...) a arte de narrar está em via de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1987, p. 198)

O silêncio que impera em uma reunião de formação de professores quando é solicitada a troca de experiências é algo desconcertante, totalmente diferente do clima barulhento e repleto de narrativas que há nos intervalos para o café e até mesmo das reuniões de lazer no qual se encontram diversos professores. A pergunta que fica é: O professor se cala ou é calado? O que faz pessoas tão comunicativas emudecerem? O desafio desta pesquisa é abrir espaço para as narrativas docentes, espaços de escuta e protagonismo das experiências vividas.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas**. São Paulo: Editora. Brasiliense. 1987.
- CUNHA, Renata C. O. B. (Orgs.) et al. **Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 207p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
- NÓVOA, Antonio. **Evidentemente. Histórias da Educação**. Disponível: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>. 2005. Acesso: 06.Set. 2019.
- NÓVOA, Antonio. **Palestra de António Nóvoa: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO-SP. 2007.

# **Narrativas docentes sobre a formação de professores a partir do slogan educacional na Educação a Distância**

*Poliane Silva Amorim*

*professorapolianeamorim@gmail.com*

*Profa. Dra. Claudia Amoroso Bortolato*

*Grupo de pesquisa gepCE*

## **Resumo**

O presente projeto demonstra primeiramente a trajetória dos professores envolvendo a educação entre os anos de 1980 e 2005. Quando destacou-se o ensino com ênfase a tecnologia, alguns professores escolhem aperfeiçoar os seus conhecimentos através da Educação a Distância (EAD). As entidades (universidades, faculdades e centros universitários) aproveitam esse público e divulgam propagandas com *slogans* atrativos, com altos descontos. Dentro deste contexto, o intuito deste projeto é verificar como esses *slogans* influenciam os professores das escolas públicas na cidade de Indaiatuba/SP. Sua metodologia terá caráter quantitativa, a partir de narrativas tomadas em entrevistas com os professores. A presente pesquisa ajudará a compreender melhor como os professores aperfeiçoam-se dentro do contexto da educação a distância e favorecerá a comunidade a compreender melhor como funciona a rotina de estudos de um educador.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Slogan Educacional, Política Pública, Formação de Professores.

## **Introdução**

O cenário da formação dos professores na Década de 80 se dizia como em baixa da formação tecnicista e prometendo o professor crítico, obtendo a visão crítica dentro da sala de aula, assim nascendo o termo Profissional de Educação. O presidente era José Sarney (Nova República), teve em seu governo vários ministros da educação, sendo o último Carlos Correa de Menezes Sant'anna.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. ( FREITAS. p.4. 2002)

Esse contexto mudou na década de 1990, com o presidente Fernando Henrique Cardoso, com o seu ministro Paulo Renato Souza, quando foi criado o Sistema Nacional de Educação a Distância, levando materiais tecnológicos para as escolas. Diante disso, houve uma reestruturação na formação dos professores, principalmente na área da Pedagogia. Nos anos 2000, continuava sendo Fernando Henrique Cardoso e somente houve mudança em 2003 com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também obteve diversos ministros, entre o último Fernando Haddad. Em seu governo, a formação de professores teve como base, o EAD por meio IFES (Institutos Federais de Ensino Superior), ampliando as vagas de Licenciatura, assim, juntamente com o MEC foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. No mesmo governo, foi criada o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, onde colocou o Ensino a Distância como um modo de ensino, surgindo assim a UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Neste sentido, a Educação a distância passou a ser vista como uma grande oportunidade para que as pessoas pudessem ter uma formação superior sem precisar deslocar-se do seu trabalho para uma universidade. Com a tecnologia avançada hoje esse modelo educacional está ganhando cada vez mais o cenário de estudos para a formação de professores.

[...] a EAD possibilita o uso de uma infinidade de tecnologias que necessitam atender ao perfil do seu público alvo. Isso irá variar conforme o tipo de curso ofertado, local de acesso, disponibilidade de recursos tecnológicos, entre outros [...]. (MORAN, 2009, apud LUPEPSO; SÁ, 2018, p 3).

O índice de pessoas que optam por estudar em EAD é muito alto, principalmente nos cursos de licenciatura, muitos desses professores querem fazer uma segunda graduação ou optam por este método apenas para complementar sua formação.

O percentual de professores formados em cursos EaD aumentou em 2017. Segundo os dados do Censo, em 2016, cerca de 42,1% das matrículas em licenciaturas eram a distância. Esse percentual passou para 46,8% em 2017. Ao todo, as licenciaturas representam 19,3% das matrículas no ensino superior. (TOKARNIA, 2018).

Essa pesquisa foi a última que fez a abordagem de formação de professores em EAD. Isso mostra que já em 2017, os professores estavam, cada vez mais, optando pela educação à distância. Com a pandemia várias pessoas precisaram desistir da tão sonhada graduação e com isso os *slogans* parecem estar cada vez mais em alta, principalmente direcionado aos professores. São diversas oportunidades, desde o tempo de formação, a quantidade de aulas por semana, o valor e principalmente não precisar ir à universidade todos os dias.



Figura 1: Slogans de Instituições Educacionais sobre o ensino em EAD.

Dentro contexto apresentado, o slogan tem uma grande influência nas pessoas, para fazer a demonstração de seus produtos para as mesmas. Esse projeto visa estudar como o *slogan* interfere nas escolhas dos professores e se estes se encontram satisfeitos com o que encontram na realidade.

Conforme o contexto histórico, o professor tem um papel fundamental na educação de qualquer país, mesmo entendendo a educação como um processo dialógico, sua interferência e mediação na preparação do educando de modo que estes venham a enfrentar os desafios de sua vida é fundamental. É o educador quem o alerta, ajuda a prosseguir no mercado de trabalho e a se posicionar perante a sociedade. Por conta deste contexto, a palavra ou *slogan* PROFESSOR é utilizado de diversas maneiras, para chamar a atenção na sociedade, como em: propagandas de faculdades e universidades, propaganda do governo sobre a educação e outros tipos.



Figura 2: Slogans sobre a facilidade do aperfeiçoamento na segunda licenciatura.

Porém, sabe-se que todo esse significado não é muito respeitado, a profissão hoje em nosso país é muito desvalorizada, tanto pela sociedade, como pelo estado. Cada vez mais a educação está sentindo a falta desses profissionais, que são levados a trabalhar em diferentes escolas, por até três períodos, para tentar completar a sua jornada e obter um salário digno. O professor se vê obrigado a trabalhar em um sistema que o consome física e mentalmente, que visa a formar profissionais para o mercado de trabalho e isso é visto em todas as fases da educação básica, em modelos pedagógicos que estão cada vez mais voltados para um ensino tecnicista e formador de mão de obra. Para isso Olinda Evangelista cita Santos (2012):

“Ou nós formamos para valer os nossos jovens, ou nós não teremos competitividade naquilo que importa, que são os setores exportadores de ‘futuro’ neste caso, é preciso investir na minimização das “deficiências do país no desenvolvimento de tecnologias e na inovação no ramo da produção”. (SANTOS, 2012 apud EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p.2).

Isso é oriundo de uma política oriunda dos anos 1970 e reforçada nos anos 1990, via-se uma racionalização da educação, pois, a educação mais informal ou a má qualidade, traria um atraso nacional, sem que ficasse muito bem definido o que seria a educação de boa qualidade. Diante disso, obteve-se medidores de índices da qualidade do ensino, os mesmos, são utilizados para compreender o avanço ou atraso no ensino-aprendizagem em avaliações censitárias, pode-se citar como exemplo o SARESP, utilizado no Estado de São Paulo. Dentre esses resultados, sempre será colocado em pauta a qualidade de formação do professor, a qualidade de aprendizagem dos alunos que são medidos através dessas avaliações institucionais.

Mas, como será o papel do professor diante destes acontecimentos? Quais plataformas educacionais utilizam a marca professor para chamar a atenção do mesmo e contribuir para a sua formação?

## Metodologia

Será desenvolvida uma pesquisa qualitativa, tendo como princípio teórico-metodológico o estudo a partir de narrativas produzidas pelos sujeitos, tomadas como entrevista aberta, não estruturada, tendo uma motivação inicial para o desenvolvimento da narrativa: “Conte-me sua história sobre sua escolha de local para estudar, sua formação inicial, continuada ou especialização”.

As entrevistas serão transcritas e textualizadas, pois não se trata de uma investigação com o objetivo de investigar estilos linguísticos, mas sim, os regimes de verdade presentes nas histórias narradas. O material textualizado será apresentado ao sujeito da pesquisa, para sua aprovação, antes de compor o material bruto da pesquisa.

Serão detectados fragmentos que dialoguem com as questões centrais da pesquisa e que re-presentem ou se alinhem com o todo da entrevista, as histórias e ideias nelas contidas, nunca fatos descontextualizados e que possam levar a julgamentos e análises equivocadas. Os fragmentos narrativos serão tomados como pequenas histórias que possam ser lidas como um ensinamento, um conselho ou uma norma de vida, levando em consideração as características de um narrador capaz de intercambiar experiências, buscaremos a dimensão utilitária da narrativa, numa perspectiva benjaminiana.

### Andamento do Projeto

Andamento	Concluído	1º Semes- tre 2021	2º Semes- tre 2021
Disciplinas a serem cursadas		X	
Revisão da literatura		x	
Consolidação do referencial teórico e metodo- lógico		x	
Construção dos instrumentos		x	
Comitê de ética		x	
Proficiência		x	
Coleta de dados		x	
Análise preliminares dos dados		x	
Qualificação			x
Defesa			x

## Considerações iniciais

A formação de professores é um tema muito debatido no âmbito da educação, sendo oferecidas vários subsídios das esferas públicas e privadas. Os slogans entram no contexto de oferecer essa formação através do presencial e principalmente do EAD. Universidades utilizam atrativos do cotidiano para convencer o consumidor (professor), a continuar os seus estudos. Diante deste contexto, será trabalhado como esses professores que utilizaram o EAD para a sua formação, foram ou não influenciado pelos slogans educacionais e quais foram os motivos da escolha pelo EAD.

Será trabalhado com professores da cidade de Indaiatuba/SP, oriundos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Todos serão de Escolas Públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Demonstrar como o professor é formado é muito importante, para compreender como ele consegue administrar sua demanda de trabalho e vida social.

## Referências

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. 2014. 15 p. x AMPED SUL (Doutorado em Políticas Públicas)- Faculdade de Ciências Públicas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Florianópolis, 2014. 1. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/656-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf)>.

EDUCA Mais Brasil. 1. 2018. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/>>.

EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. CNPq: Junqueira e Martim Editores, 2014. 288 p. v. 1. Disponível em: <https://books.googleusercontent.com/books/content?>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Scielo, v. 23, n. 80, set. 2002. Educação e Sociedade, p. 32. DOI 101590. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&tlng=pt).

LORENZONI, Ionice. **Censo mostra que ingresso de alunos cresceu 8,5% em 2008**: Ministério da Educação. 1. 2008. Disponível em: <<https://referenciabibliografica.net/index.php>>.

LUPEPSO, Marina; SÁ, Ricardo Antunes de. **Estado do Conhecimento na Educação a Distância: Repensando a Formação Docente Inicial e Continuada**. Educação a distância, Revista Intersaberes UFPR, v. 13, n. 28, p. 15, 5 jun. 2018. Disponível em: <ile:///D:/Mestrado%20Unicamp/Artigos%20para%20o%20projeto%20enviados%20pela%20orientadora/Artigo%20UFPR.pdf>.

TOKARNIA, Mariana. **Educação a distância cresce 17,6% em 2017; maior salto desde 2008**: Alunos nesta modalidade chegaram a quase 1,8 milhão. **Agência Brasil**, Agência Brasil, ano 2018, v. 1, n. 1, 20 set. 2018. Educação, p. 1. DOI EBC. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/educacao-distancia-cresce-176-em-2017-maior-salto-desde-2008#:~:text=Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores,das%20matr%C3%ADculas%20no%20ensino%20superior>.

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda. Professor(a): A Profissão que pode **mudar um país?**. **Educação**, Revista HISTEDBR On-line, ano 2015, v. 2, ed. 1, p. 178-200, 2015. DOI ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704>. Acesso em: 1 out. 2020.

# Juventude docente, saberes e uso de tecnologias na formação de professores em tempos de pandemia global

*Rogério A de Moura*

*Thiago Esper*

## Resumo

A formação da juventude docente (2019) inicial, continuada ou em serviço, foi e é crucial para nosso país, como se pode verificar na legislação que amadureceu nas últimas décadas (LDB, PNE, outros regulamentos recentes e controversos como a Resolução CNE02/2015 e CNE 02/2019, assim como a BNC Formação (2019). Mas no contexto da pandemia covid-19 e da crise política que paralisou nosso país, dois níveis de ensino têm sido afetados de forma contundente pelo ensino remoto: O ensino superior, particularmente a formação inicial de professores nas licenciaturas das universidades públicas paulistas, que tiveram repentinamente sua formação convertida para o ensino remoto e ou híbrido, e a educação básica, notadamente o ensino fundamental I (cuja experiência de formação continuada e em serviço em uma cidade da RMC, parte de pesquisa do MP, também vamos abordar). Este trabalho cruza, portanto, experiências de ensino na licenciatura de estudantes das licenciaturas na área de humanas na Unicamp, com resultados parciais de uma pesquisa do mestrado profissional envolvendo o que chamamos de juventude docente, numa cidade da RMC-Região Metropolitana de Campinas, buscando finalmente destacar não respostas definitivas, mas elementos, horizontes e perspectivas de reflexão sobre a formação desta mesma juventude docente.

**Palavras-chave:** Juventude docente; educação inicial e em serviço; tempo; tecnologias.

## **Introdução: A juventude docente e os saberes.**

O termo Juventude docente foi tema de pesquisa de livre-docência (MOURA, 2019) e partindo dos estudos sobre a sociologia da juventude no Brasil e fora dele, foca seus estudos nos jovens professores que estão na fase final da licenciatura ou ainda estão nos primeiros cinco anos da docência no ensino público ou privado (no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio).

Diversos são os grupos, vertentes e abordagens sobre a juventude no Brasil, envolvendo os temas do trabalho, sociabilidade, atividades e projetos relacionados à cultura, ao lazer à assistência social (SAVAGE, 2009; ABRAMO, 2008; MOURA, 2014; SOARES, 2010)

Em estudo anterior, destacamos que em termos de organicidade institucional, alguns modelos de países do norte, como o alemão e consolidação do chamado direito da juventude (Jugendrecht), herdeiro na verdade da antiga Jugendwohlfahrtsgesetz (Lei de Bem-Estar da Juventude Alemã) poderiam e poderão ser caminhos ou pistas para uma integração melhor de políticas latino americanas de, para, com e por juventudes, notadamente aquelas que poderiam aproximar e mesmo fundir o Estatuto da Juventude com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Muitos dos autores latinos e brasileiros passaram a se referir a juventudes (negra, branca, LGBT, latina, brasileira, trabalhadora, de classe média, etc) para descrever este amplo segmento social. Mas para o caso dos professores em formação inicial e para aqueles que ingressaram recentemente no mundo do trabalho da profissão docente, o denominaremos de juventude docente (Moura, 2019).

Precisamos ponderar que é também notório que os programas e ações voltados para este segmento nunca foram suficientes, na forma de políticas de estado, para enfrentar as enormes demandas por formação e inclusão social, embora possamos destacar que programas internos e externos no ensino superior que fortaleceram a formação inicial na última década (PIBID, Residências, bolsas Trabalho, mentorias, tutorias etc...). Novamente, no contexto alemão, os estudos voltados para uma compreensão mais orgânica sobre o referendariado (período de transição no qual o licenciando fica atrelado ao ensino superior e ao sistema de ensino público, como se fosse num Sistema Dual da formação de professores), parece ser relevante para estudos futuros).

Dois indicadores já indicavam nos anos 90 e início do século XXI, década de 2000 e 2010, a dificuldade da República Federativa do Brasil em produzir boas e robustas políticas para seus jovens de maneira geral: A incapacidade de criar crescimento econômico mais ou menos robusto e estável acima dos 4% a.a. e a dificuldade de atingir as massas de jovens em cidades gigantescas do sudeste com os diversos programas de gestões progressistas (entre eles os antigos Bolsa Trabalho e mesmo Pro-Jovem), já havia sido apontada nos estudos de Pochman (2004) e outros.

Apesar desta tentativa de demonstrar um panorama da complexidade das juventudes, quando afunilamos a discussão para debater o assunto do ponto de vista da juventude docente, dos professores da formação inicial e em serviço ou mesmo aqueles com até 05 anos de atividade pós formação/conclusão da licenciatura, o principal desafio parece ser ou continua sendo o de colocar em prática, os saberes da formação profissional, no final do ciclo das licenciaturas, ou ainda nos estágios, por exemplo, bem como no sistema público de ensino.

Para discutir, por exemplo, os desafios nas licenciaturas, tomo dados de uma estudante tanto da disciplina Estágio I. Na universidade pública, os estudantes precisam construir um plano de ação para desenvolver os estágios I e II, atividades acadêmicas que correspondem ao término do percurso formativo na graduação/licenciatura, mas também possuem um caráter híbrido, de um ingresso tênue no mundo do trabalho. Antes da construção do plano de trabalho, em grupos de 04 ou 06, é necessário que escolham entre 04 eixos temáticos: Multiculturalismo, estudos do corpo, juventudes e tecnologias. E são estes dois últimos, juventude e tecnologias, que parecem ter adquirido maior relevância no momento nos a nos de 2020 e 2021.

Ao mesmo tempo, portanto, que abordaremos exemplos práticos destes estudantes que compõem a juventude docente, tomamos para esta reflexão duas categorias de saberes docentes de Maurice Tardif, (2014), conhecidas como saberes da formação profissional (aqueles aprendidos na formação do ensino superior), como também os que o autor chama de saberes experienciais. É notável a afirmação de Tardif, para quem os “professores ensinam aquilo que não sabem”, no sentido de que ensinam sempre conteúdos prescritos a partir de fontes multidimensionais externas a eles(as), muitas vezes tendo dificuldades para pensar de forma autoral a profissão docente a partir do trabalho docente e não apenas refletindo e pensando sobre o mesmo.

### **Experiências de estudantes de Estágio I:**

*Estudante 1: Reprodução do plano de ação de uma estudante de física no estágio I, no primeiro semestre de 2020:*

A análise de seu Plano de ação nos permite destacar o seguinte:

O Plano de Ação foi realizado numa Escola Técnica da Universidade Estadual de Campinas, no período de maio a agosto de 2020, com 40 a 60 horas de campo transformadas em atividades on-line diversas, neste primeiro período da atual pandemia. O objetivo “era estudar a aplicação de teorias didáticas e socioeducativas e suas relações com a novas tecnologias da informação e comunicação” segundo a estudante. O foco do estágio foram os estudantes e turmas do ensino médio, 1º. E 2º. anos. A professora em formação acompanhou experimentos de física, corrigiu trabalhos e trabalhou com produção textual para a disciplina na licenciatura.



Em seu relatório final de estágio a estudante destaca:

“O estágio realizado no perfil EAD, apesar das dificuldades apresentadas, permitiu o contato com os alunos e a observação aluno-professor, no qual pude acompanhar a didática aplicada em sala de aula. As atividades desenvolvidas com os alunos, foram experiências ricas de aprendizado para a minha formação educacional. Tive a oportunidade de acompanhar seminários, apresentar mini-aulas, elaborar resoluções de exercícios, esclarecer dúvidas e trocar e-mails com os alunos, auxiliando-os na resolução de alguns trabalhos escolares. De forma geral, posso concluir que o estágio foi uma experiência rica e contribuiu para o meu desenvolvimento profissional”.

### **Juventude docente na educação pública na RMC – Região Metropolitana de Campinas**

*“Thiago ainda é um “imigrante digital”, daqueles que buscam fluência no “digitalês”, ainda que não se iguale a um nativo digital... se bem que, de vez em quando, nem os nativos são de fato fluentes..” T. Esper, pesquisador do MP, Unicamp.*

Além dos elementos da prática em estágio I a partir da estudante e dos dados a partir do plano de ação dela, que é concluinte da licenciatura em física, do 1º. Semestre de 2020, também abordaremos a seguir no texto uma pesquisa que faz parte do Mestrado Profissional, da Linha Práticas Educativas em Educação Escolar, da Unicamp.

No referido projeto de mestrado, buscou-se entender um pouco do relacionamento entre docentes e tecnologias digitais (ou TICs), e compreender o porquê da complexidade e das dificuldades do uso destas tecnologias em sala de aula.

Uma das ferramentas desta pesquisa foi um questionário aplicado na rede pública de um município da região metropolitana de Campinas, e, no que tange à sua análise, acredita-se que tão importante quanto uma análise completa dos resultados, seja a análise de recortes. Sendo assim, observemos aqueles(as) respondentes que compõem a juventude docente (MOURA,2019) da rede municipal em questão.

Estes jovens docentes (figura 1) caracterizam 10,6% dos respondentes da pesquisa e, em sua maioria, possui 5 anos de formado (70%). Há, ainda, indivíduos com 1 (6%), 3 (12%) e 4 (12%) anos de formado.

Os mesmos possuem uma carga horária de trabalho varia entre 6 a 42 horas (relógio) semanais, sendo que 94% destes trabalham exclusivamente no período vespertino com apenas uma turma. Um dos docentes respondentes indicou que atua com 8 turmas diferentes ao longo dos três períodos – manhã, tarde e noite. Em adição a estes números podemos constatar ainda que a média de estudantes nas salas de aulas destes docentes é bem variada, oscilando entre 12 e 25 estudantes por sala.

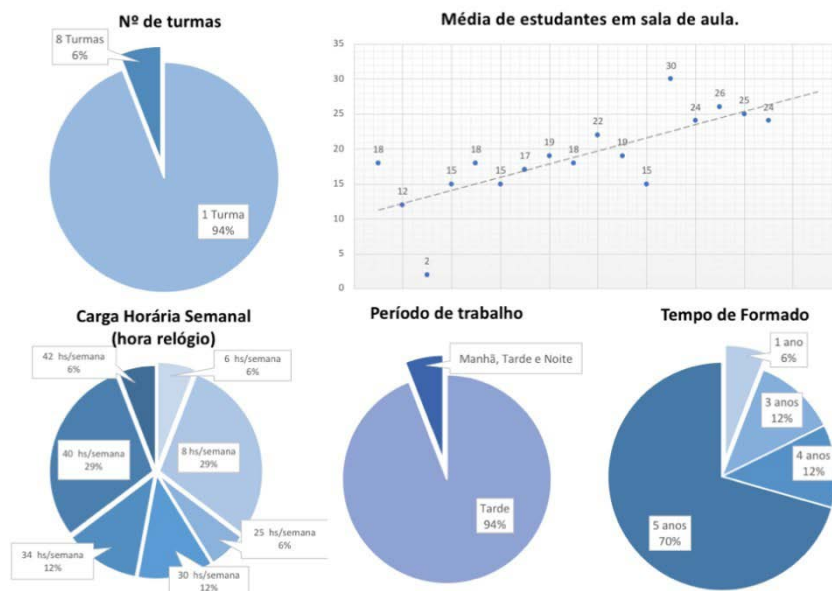


Figura 1: Prancha de Dados - Carga de trabalho do docente

### Quanto aos saberes disciplinares e as TICs

Saberes formais são “saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36), ou seja, são aqueles saberes construídos a partir dos saberes disciplinares, que, segundo Tardif (2014), são os saberes que agregamos através da frequência a disciplinas que compoñham cursos, seja de graduação/licenciatura, sejam a cursos de formação continuada.

Buscando, então compreender o quanto estes jovens docentes anseiam em construir novos saberes, questionando seu hábito de realizar – ou não – formações continuadas, bem como quando foi a última formação continuada que estes docentes tinham realizado, e ainda quais as dificuldades em realizar uma formação continuada e se haviam realizado, em sua formação inicial, ou ainda alguma disciplina que tratasse do uso de TICs na Educação.

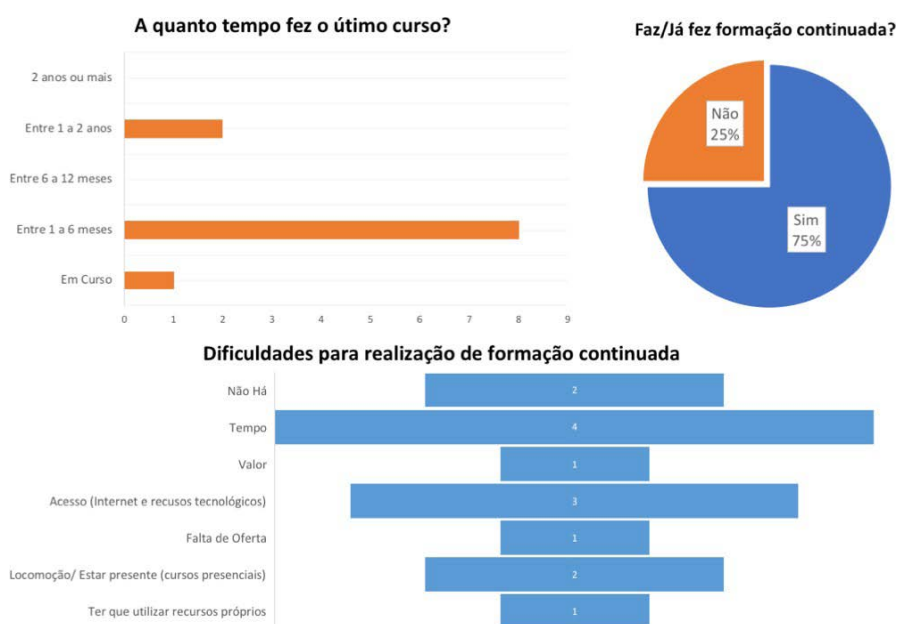


Figura 2: Prancha de Dados - Hábito formativo do docente

O que se observa é (figura 2) um comportamento pró saber disciplinar ao notar que 75% destes Jovens Docentes faz ou já fez uma formação continuada e que, em sua grande maioria, a fez entre um e seis meses da aplicação do questionário – um(a) deles ainda colocou “Estou fazendo”, indicando que estava realizando algum curso naquele período.

Para estes docentes, o impeditivo para que se faça mais cursos de formação continuada são: tempo hábil, acesso – à Internet e/ou recursos tecnológicos – (no caso de cursos à distância) e locomoção (no caso de cursos presenciais).

Contudo (imagem 3), quando começamos relacionar a construção destes saberes disciplinares relacionados à aplicação/uso das tecnologias na educação observamos que dez respondentes (62,5%) deste grupo de Jovens Docentes cursaram ao menos uma disciplina relacionada a este tema em sua graduação. Contudo, a busca de formação continuada para este assunto é baixa, apenas seis (37,5%) dos respondentes afirmaram que já ter feito alguma formação continuada a respeito deste assunto. Isso aparenta uma confiança maior em apoiar-se em seus saberes experienciais, para lidar com a tecnologia em sala de aula que buscar aprimorar seus conhecimentos através de formações continuadas.

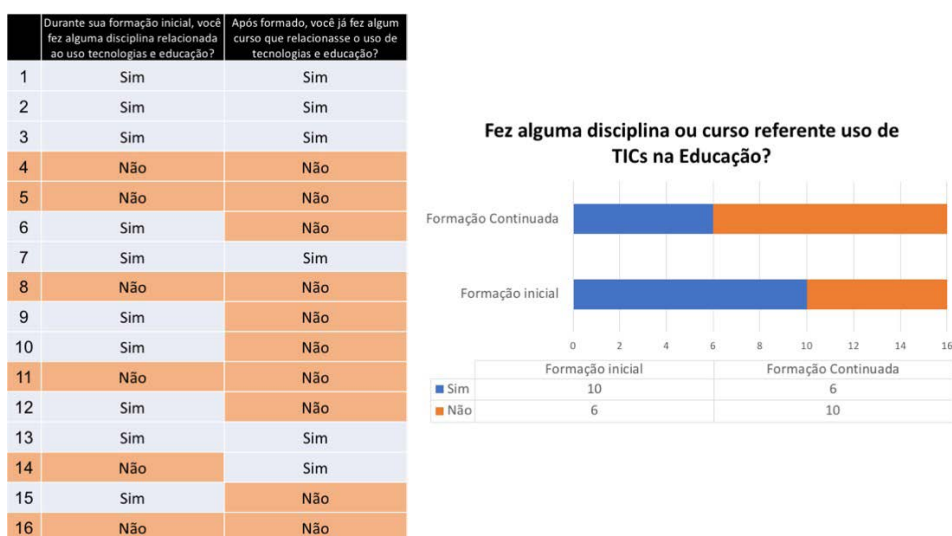


Figura 3: Prancha de Dados - Disciplina ou curso referente ao uso de TICs na Educação

Em adição, se formos analisar as respostas que Jovens Docentes forneceram na pesquisa (figura 3) observamos que apenas um docente que não teve qualquer disciplina referente ao uso de tecnologias na educação ao longo de sua graduação fez uma formação continuada sobre o tema; todos os demais não o fizeram. Este tipo de comportamento levanta a hipótese de que estes docentes estariam contando apenas com seus saberes experienciais ao invés de construí-los e amalgamá-los a saberes disciplinares de forma a complementar um com o outro, construindo um saber profissional mais completo.

### Quanto aos saberes experienciais e as TICs

Tardif (2014) diz que os saberes experienciais são:

(...) baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (...) brotam da experiência e são por ela validados (...) incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades (...) (TARDIF, 2014, p.39)

Segundo este autor, então, parte do constructo de conhecimentos do docente advém destes saberes experienciais – que de certa forma seriam que um acúmulo de experiências do docente aliados a um amadurecimento destas experiências.

Experiências docentes podem emergir de diversos lugares, desde os estágios na época de graduação até as experiências vividas em sala de aula previamente, seja na posição de docente quanto na posição de discente. Tardif (2014) ainda cita em seu livro que há uma grande influência do passado discente no atual docente. Sendo assim, podemos entender que a relação de uso pessoal entre docentes e tecnologias digitais forma aquilo que chamaremos de um *“saber experiencial tecnológico”* e, ao olharmos para os Jovens Docentes – que com esta pesquisa colaboraram –, notadamente percebemos (figura 4) que estes têm um hábito visível de utilização da tecnologia para as mais diversas finalidades, desde um pequeno hábito de relaxamento buscando entretenimento até uso para trabalho e elaboração de aulas.

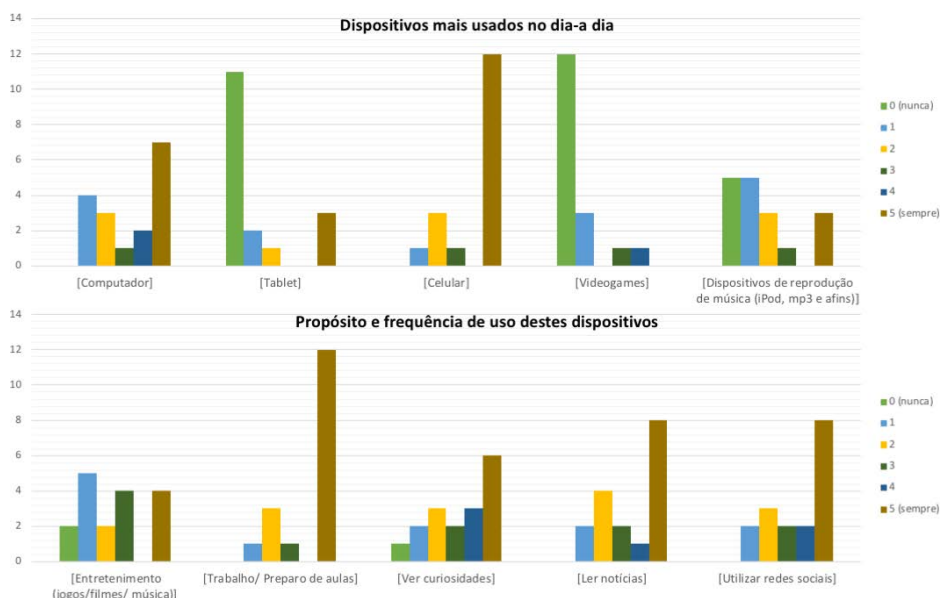


Figura 4: Prancha de Dados - Rotina de uso de dispositivos digitais

Contudo, quando questionamos a respeito da utilização destas tecnologias digitais em sala de aula (figura 5), ainda que notadamente já exista um *“saber experiencial tecnológico”* prévio, percebemos que há uma certa dificuldade em sua aplicação prática tendo respostas majoritariamente voltadas para o não uso de recursos tecnológicos.

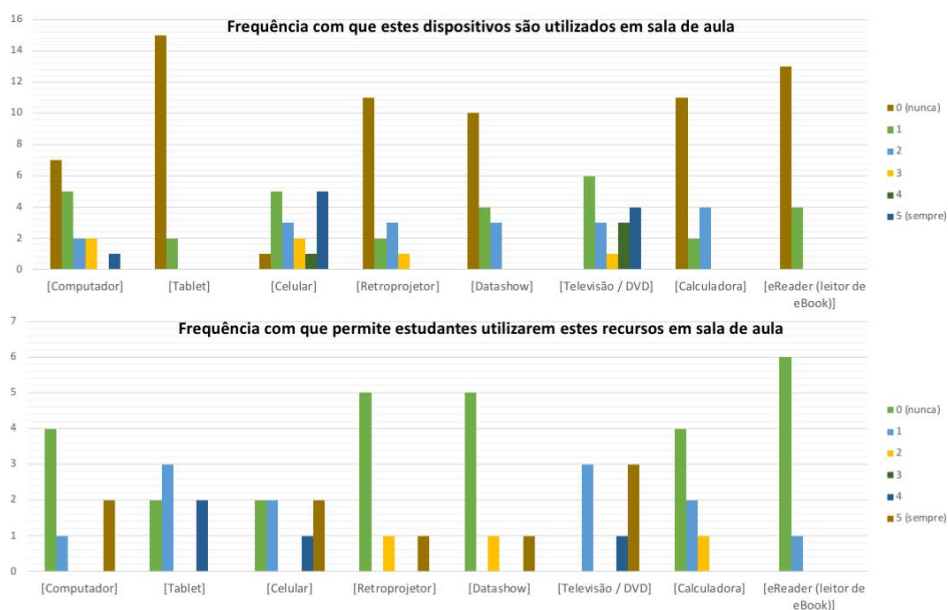


Figura 5: Prancha de Dados - Uso de dispositivos digitais em sala de aula

Devemos então refletir qual seria a causa desta dificuldade de aplicação do uso das tecnologias em sala de aula.

Se mais cedo levantamos uma hipótese de que os jovens docentes aqui pesquisados poderiam estar apoiando-se apenas em seus saberes experienciais com a tecnologia para trabalhá-la com seus estudantes, a partir do momento que observamos dificuldades de aplicação destes artefatos tecnológicos na educação o que temos é um indicativo de que algo realmente está acontecendo.

Possivelmente a falta de saberes profissionais leva a uma maior dificuldade no uso da ferramenta e, esta falta de saberes profissionais seria derivada de uma falta de saberes disciplinares relacionados aos saberes experienciais destes docentes. E, assim como Tardif (2014) diz que o docente elenca aquilo que entende que é mais importante, quando chega no momento de escolher o que usar e não usar como ferramenta pedagógica, a falta de um constructo mais completo acerca da ferramenta digital, refletiria, portanto, em elencar tecnologias digitais em uma prioridade menor que a de ferramentas pedagógicas já mais conhecidas e consolidadas, tal qual o livro didático.

## **Conclusão**

Neste texto destacamos que a formação da juventude docente é crucial para o desenvolvimento econômico, cultural, mas sobretudo civilizacional de nosso país. Ela está assentada sobre uma vigorosa e amadurecida, embora em parte controversa, legislação e longos períodos de maturação política e institucional pós -constituição de 1988, lamentavelmente abalada nos últimos anos, pelo contexto gravíssimo de retrocesso institucional e político que enfrentamos, bem como pela crise sanitária pela qual passa o nosso planeta, da qual o nosso país tornou-se em 2021 o epicentro.

Ainda mais grave do que isso, o fato de que os professores não tiveram tempo e em parte nem oportunidades, seja na universidade ( formação inicial/estágio I), seja na escola pública (formação continuada e formação em serviço), para estabelecer uma relação mais orgânica entre saber profissional saber, didático e saberes experienciais, agora mediados de forma precária pelas tecnologias, levando a consequências ainda não totalmente conhecidas.

Sendo assim, recorreremos ao termo juventude docente, para destacar aqueles que possuem até cinco anos de formados(as) e se encontram em uma fase análoga ao referendário alemão, ou seja, já atuam na educação básica (Fundamental e ou Médio), mas ainda bastante influenciados pelos saberes e aprendizagens trazidos do ambiente do ensino superior/acadêmico, embora consolidados de maneira desigual na escola pública e no final da licenciatura.

Na primeira experiência narrada, exploramos os dados do estágio conduzido por uma licencianda em física no Estágio I em uma escola técnica de uma universidade pública da Região Metropolitana de Campinas. A experiência da estudante funciona como uma espécie de tipo ideal weberiano, pois ela consegue, em meio a uma pandemia global, encontrar uma excelente escola com projeto pedagógico consolidado e um laboratório com boa infraestrutura, para desenvolver suas atividades de estágio. Esta não é de forma alguma a situação que os estudantes da universidade pública encontram e encontraram para o desenvolvimento de seus saberes profissionais da profissão de professor. Sendo assim, mais do que nunca a perspicácia de Maurice Tardif (2014) ao apontar que o saber docente é “estratégico, complexo e desvalorizado”, é mais atual do que nunca.

De fato, na turma em questão, na qual a estudante estava matriculada, havia experiências bem discrepantes entre si, não abordadas no texto. Poucos tiveram as oportunidades e o desempenho que ela obteve no estágio.

Na segunda experiência narrada, relativa à pesquisa do mestrado profissional em educação escolar da Unicamp, nota-se claramente que os professores, embora possuidores de um saber profissional, didático e disciplinar relativamente já consolidado, já que é resultante daquilo que foi aprendido em sala de aula no curso de formação inicial e também em sala de aula no sistema de ensino, aparentemente não conseguem transpor estes saberes plena e organicamente para a sala de aula com a mediação das tecnologias, num contexto em que estes mesmos saberes são modulados ou mediados por TICs.

As dificuldades de ensinar na escola pública e na educação básica colocou os e as docentes jovens do país definitivamente numa biosfera de estudos educacionais, ou seja, o planeta terra, no qual a educação pública nunca como antes, é pressionada a criar formas de enfrentar a forma desigual como estes mesmos jovens docentes incorporam os saberes à sua biografia profissional, por sua vez também pressionados por uma infância e adolescência atingidas, marcadas e condicionadas por uma socialização precária e complexa, considerando que o espaço da sala de aula da criança e do adolescente se misturou como nunca ao seu ambiente familiar e em certa medida, à sua vida privada.

A educação pública se definirá pela forma como os docentes, notadamente no hemisfério sul e nos países de renda média como o nosso, conseguirem propor perspectivas equânimes e criativas no curto e médio prazo para garantir processos de ensino e aprendizagem equânimes e longevos.

## Referências

ABRAMO, H. (Org.) **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Inst. Cidadania, 2008.

MOURA, R.A. **Programas de formação para o trabalho par jovens em São Paulo e Berlim**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. 2014. **Os jovens e o trabalho em São Paulo e Berlim**. Curitiba: CRB, 2014.

MOURA, R.A. **Juventude docente e educação de professores uma biosfera de estudos educacionais**. Curitiba: CRV, 2019.

POCHMAN, M. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil**. In: **Juventude e sociedade**. São Paulo: Instituto Cidadania/ Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVAGE, J. **A criação da juventude**. Rio: Rocco, 2009

SOARES, A.B (Coord.) **Juventude e elos com o mundo do trabalho. Retratos e desafios**. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Lista de documentos consultados e siglas:

Resolução CNE02/2015:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução

nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em 20/04/2020.

CNE 02/2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução

CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em 20/04/2020.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Bra-

sília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 20/04/2020.

PNE: Plano Nacional de Educação

PIBID: Programa Institucional de bolsas de Iniciação a Docencia Jugendwohlfartsgesetz: Lei do Bem-Estar da Juventude

BNCC : Base Nacional Comum - Formação

## Entre as linhas e emaranhados: meu bordado-narrativa de pesquisa

*Patrícia Yumi Fujisawa*

O convite para participar do *e-book* com textos das/dos mestrandas/os egressas/os veio em momento oportuno. A minha rotina em pandemia de SARS-COV-2 tem sido carregada de novas demandas da escola e da prática docente: constantes buscas por informações dos/das estudantes e suas famílias, contatos por telefone, chamadas de vídeo, planejamento de atividades, aulas remotas... Por isso, recebo esse convite como um necessário respiro para compartilhar minha experiência como professora-pesquisadora na primeira turma de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp.

Para começo de conversa é preciso que eu me apresente. Sou professora na rede pública municipal em uma cidade no interior de São Paulo desde 2010. Trabalho com estudantes do ensino fundamental, valorizo as expressões artísticas, gosto de escrever pequenos contos, enxergo potência nas relações na escola.

Usei a metáfora da bordadeira e seus bordados em minha narrativa de pesquisa. Com os emaranhados de linhas narrei e pesquisei em *Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa*. A metodologia narrativa de pesquisa em educação em uma perspectiva bakhtiniana (PRADO et al, 2015) foi minha aliada para pesquisar a minha prática a partir da pergunta “quais perguntas surgem ao inventariar meus guardados e como, na busca por respondê-las, são construídos conhecimentos da prática profissional?”.

Minha ideia desta narrativa no *e-book* é compartilhar como foi esse percurso de pesquisa. É preciso dizer que a vontade de pesquisar a minha prática já me perseguia desde que terminei a graduação e iniciei a docência. Naquela época eu participava do Grupo de Terça no GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) em que quinzenalmente professoras/es e profissionais da escola se encontravam para o estudo de autores/as como Boaventura de Sousa Santos, Jorge Larrosa. Foi lá que tive meus primeiros contatos com professoras/es que pesquisavam a própria prática, fiquei encantada com todos os conhecimentos produzidos e desejosa de seguir pelo caminho da pesquisa.

No ano de 2016 e parte de 2017 tive a oportunidade de ser professora de bebês em outra na rede pública municipal (eu fazia o que comumente dizemos nas escolas de acumular ou dobrar cargos). Estar em uma pequena creche da zona rural trabalhando com

bebês pela primeira vez foi uma experiência enriquecedora. Larrosa (2011) me ajuda a dizer da experiência como “isso que me passa”, que sendo exterior à mim, diferente, produz sentidos em mim, me transforma. Essa experiência foi a primeira linha colorida que escolhi para iniciar a narrativa-bordado de pesquisa.

Ela me levou a escrever um projeto para o processo do mestrado. Eu queria entender como ser professora de bebês podia me ajudar a ser professora de ensino fundamental, quais seriam os saberes eu construía no trabalho com os/as bebês que levava comigo para a sala de aula com os/as estudantes maiores? Eu tinha algumas intuições de que o corpo e os gestos, as diferentes situações de leitura e as relações entre escola- família, professora-bebês, professora-escola eram saberes caros à educação infantil e seriam também caros à professora de ensino fundamental.

Com um projeto de pesquisa orientado pela pergunta “como a experiência de ser professora de bebês me ajuda a ser professora de Ensino Fundamental?” fui aprovada no programa de mestrado profissional. A alegria maior era saber que meu orientador seria o professor Guilherme, querido orientador no meu



trabalho de conclusão de curso e um dos professores responsáveis pelo Grupo de Terça que eu frequentava no início da docência. Além de muito feliz, eu estava certa do quê e como iria pesquisar. Já tinha desenhado o rascunho de todo o percurso metodológico na minha cabeça (e na época eu nem sabia que isso era um percurso metodológico), tinha planejado os riscos no tecido, escolhido as linhas mais coloridas para compor o meu bordado: eu recuperaria as fotografias do trabalho com as/os bebês e escreveria narrativas a partir delas; essas narrativas seriam divididas em categorias de interpretação e seriam agrupadas de acordo com temas como espaço físico, relações com as/os profissionais de educação, relações com as/os bebês, relações com as famílias. A partir disso eu traria as experiências como professora de ensino fundamental, mas teria o cuidado de narrar apenas os acontecimentos ocorridos nas turmas de quando eu era professora de bebês em diante, ou seja, 2016, 2017, 2018 e, no máximo, 2019, ano de finalização da pesquisa.

Prontamente comecei a percorrer esse caminho metodológico antes mesmo de uma primeira reunião com o Guilherme. Organizei as fotografias, agrupando-as em pastas com os nomes das categorias. Enquanto fazia isso, já pensava em como seria a narrativa que eu produziria de cada uma daquelas imagens. Quando nos encontramos para conversar sobre a pesquisa, Guilherme me pediu para fazer um inventário de guardados (PRADO; MORAIS, 2011; PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018). Na época não entendi o que seria aquilo e nem para quê aquilo me serviria. Seria aquele um exercício fora da minha narrativa-bordado de pesquisa? Uma espécie de etapa antes da pesquisa ser de fato desenvolvida?

Eu não tinha as respostas. Por isso li algumas teses e dissertações do GEPEC, observei os inventários dispostos nos trabalhos, li um artigo em que Prado e Morais (2011) diziam um pouco mais sobre o inventário de guardados. Passei alguns dias envolta com aquela nova tarefa: fazer o tal do inventário. Abri gavetas, pastas no computador, desempoeirei papéis, cartas e cadernos, os dias eram intensos. Para cada materialidade que eu encontrava, colocava dava-lhe algo como um nome, uma breve descrição, anotava o ano em que fora produzido em uma tabela no *Word*. Uma tabela simples que nomeei de inventário. E era o fim.

Minha tarefa estava cumprida e, como eu já sabia, fazer um levantamento de todos os materiais que eu tinha não havia me ajudado a escrever as narrativas das/dos bebês.

Ao mesmo tempo que o não entendimento do inventário me inquietava eu não tinha tempo para as dúvidas, pois estava focada em escrever o mais rápido possível as narrativas de quando era professora de bebês. Eu queria preencher logo o desenho do tecido com as linhas que havia escolhido, queria ver o desenho se formar. Comecei a agrupar as fotografias que disparavam as memórias de quando fui professora de bebês. A lógica de organização era apenas uma, mas a escrita das narrativas não estava me ajudando: várias narrativas não podiam ser colocadas em apenas uma das categorias que eu havia criado. Por exemplo, de uma situação da categoria “ambientes” inevitavelmente ela também poderia estar na categoria “relações entre os/as bebês”. Como priorizar uma categoria e não outra? Como eu poderia narrar já enfatizando uma das categorias para que eu não precisasse ficar com dúvidas na próxima escrita? Eram as linhas que se embaralhavam e não me deixavam ver o desenho escolhido.

De narrativas e linhas embaraçadas nas mãos procurei outra vez pelo Guilherme. E ele me disse para olhar novamente para o meu inventário de guardados. Fiquei um pouco frustrada, pois eu tinha certeza que o inventário não serviria para me ajudar com a dificuldade de escrita.

Insistir com as narrativas, mas frequentemente me deparava com o mesmo problema. Um dia, junto com ele, veio um que considere ainda pior, um emaranhado de linhas mais difícil de desembaralhar: quando consegui escrever uma narrativa em que o foco estava em somente uma das categorias e fui narrar com ela acontecimentos que me eram caros como professora do ensino fundamental, comecei a lembrar de situações vividas no início da docência em 2010 e que, certamente, não deveriam constar na pesquisa já que meu recorte temporal seria dos anos 2016, 2017 e 2018.

Mas como eu poderia narrar a minha prática a partir de relações entre eu e as crianças se não desse a ver o início da docência em que eu e uma estudante brigávamos todos os dias até que começamos a nos corresponder por cartas e nossa relação foi melhorando?

Inconformada com os nós que as linhas coloridas das narrativas estavam oferecendo à mim e à pró-

pria pesquisa, fui novamente conversar com o Guilherme. Pontuei todas as minhas dúvidas, expus todos os nós cegos em que eu me colocava (ou que as narrativas me colocavam) e, juntamente com o mesmo conselho de sempre sobre fazer o inventário e olhá-lo atentamente, recebi também uma pergunta “que tipo de pesquisa de mestrado você está pretendendo fazer?”.

Aquela pergunta me abriu o olhar e me ofereceu um excedente de visão (BAKHTIN, 2010a). Sim, eu estava tentando pesquisar de maneira mais positivista, fazendo recortes da minha prática, estabelecendo começos e fins bem delineados. Mas teria a minha prática docente um necessário começo e um fim que eram instituídos pelas datas que eu me propunha pesquisar? Como eu poderia colocar os acontecimentos com as/os bebês e com as/os estudantes em categorias para posterior interpretação? Comecei a pensar que, por exemplo, uma situação em que eu problematizava o espaço escolar também poderia ser problematizado as relações com as famílias e, sendo assim, não haveria como fazer tantas categorias quantas fossem as relações que eu ia fazendo ao narrar a minha prática docente.

Aquele excedente de visão foi crucial para que eu entendesse o que o Guilherme me dizia há tanto tempo. Decidi seguir o seu conselho: olhar para o meu inventário de guardados.

Meio receosa, insegura, sem saber o que eu poderia encontrar, abri novamente aquela tabela que eu chamava de inventário de guardados. Reli as descrições das materialidades, renomeei algumas, acrescentei mais elementos às descrições e também aproveitei para narrar alguns acontecimentos que me eram caros, como aquele em que eu e a estudante trocávamos cartas, e que haviam sido movimentados neste novo olhar para o inventário.

Além disso, comecei a narrar todo esse percurso de ir e vir, de olhar o inventário sem de fato olhá-lo, de escrita das/dos bebês e das/dos estudantes, das conversas e conselhos do Guilherme. Bordei os caminhos da pesquisa com as linhas escritas sem saber de antemão o desenho que faria. Aos poucos percebi que o inventário de guardados me mostrava pistas, indícios (GINZBURG, 1991) da minha prática docente.

Por que em um dos anos eu não tinha nenhuma materialidade guardada? Por que eu havia deixado de narrar a minha prática depois de dois anos de docência sendo que havia aprendido lá no Grupo de Terça, no final da graduação, a importância da escrita narrativa para a reflexão docente? Por que depois de quase 10 anos de profissão eu considerava que tinha poucas produções das/dos estudantes?

As perguntas foram aparecendo e se sobrepondo a minha pergunta inicial. Era como se mesmo sem saber qual desenho a narrativa-bordado de pesquisa teria ao final, no bordar sem rascunhos, mesmo assim sairia um desenho. Com tantas linhas bordadas e escritas, pesquisar quais saberes da minha prática com as/os bebês eram levados para a minha prática docente com as/os estudantes do ensino fundamental já não parecia mais a minha pergunta de pesquisa. Observando o desenho que se formava na narrativa-bordado de pesquisa, eu queria responder as perguntas que o inventário me fazia.

E assim comecei a responder cada uma delas certa de que eu, naquele momento, havia entendido o conselho do meu orientador e fazia o melhor uso dele possível. Para o exame de qualificação deixei algumas perguntas sem respostas, mas com os caminhos indicados.

Escrevi sobre o uso dos materiais apostilados e o quanto eles enrijeciam a minha prática, fazendo com que eu me tornasse uma professora que não conseguia propor outras situações para as/os estudantes. Narrei também a minha tristeza ao perceber que uma de minhas turmas não havia nenhum guardado: em uma tentativa de esquecimento forçado, joguei fora toda a materialidade produzida. Eu lamentava o ocorrido e pontuei que queria ter feito diferente. Conte sobre a minha angústia ao me deparar com muitas narrativas pedagógicas escritas no início da docência, mas que foram rareando com o passar do tempo. Eu responsabilizava a falta de parcerias na escola por não ter a quem escrever.

Cheguei no exame de qualificação orgulhosa da minha narrativa-bordado de pesquisa. As professoras da banca ressaltaram pontos importantes do texto e, o que me pareceu mais forte, apontaram: “Patrícia, você não está no texto”. Naquele instante dezenas de perguntas me passaram pela cabeça: como eu não poderia estar no texto? Eu escrevi, deixei tudo indicado como seria a continuidade do trabalho, que outros/as autores/as eu traria, como entendiam que eu não estava no texto? Eu usei uma metáfora para a

pesquisa, escrevi toda a narrativa-bordado de pesquisa usando primeira pessoa do singular, eu contei todas as falhas da minha prática docente, eu usei o inventário de guardados para disparar perguntas que foram respondidas no texto, como eu não estava nele?

Entender que eu não estava no texto foi como uma pesquisa dentro da própria pesquisa. Por muito tempo eu não consegui ver o que as professoras me indicavam. Eu fiz muitas releituras da narrativa-bordado, arrumei erros de ortografia e de concordância na esperança que esse passatempo mecânico jogasse uma luz no que faltava, tentei ler outros/outros autores/autoras que eu havia indicado para a continuidade da pesquisa, mas nada disso possibilitava a compreensão (BAKHTIN, 2010a).

Uma das leitoras privilegiadas<sup>1</sup> do texto, a professora Liana, percebendo minha inquietação, me mostrou uma maneira de ver o que ela e as professoras da banca estavam vendo. Ela me aconselhou a fofocar<sup>2</sup> meu texto. Fofocar como se eu dissesse para uma amiga o que via ali, a contar o que cada um dos capítulos tinha de melhor, de mais pungente, algo em tom de riso, algo que fui entender melhor só depois da defesa da dissertação com a escrita de dois artigos: um exercício zombeteiro (BAKHTIN, 2013) de fazer-se personagem entre as personagens.

A ideia, a princípio, me causou estranheza, eu não sabia como aquilo poderia me ajudar a ver meu texto de outra maneira. Afinal, eu pensava que o veria como já estava vendo. Mas, não. O exercício de escrita das fofocas foi determinante para que eu enxergasse o que a Liana e as professoras da banca tinham visto: eu não estava no texto porque eu não me posicionava axiologicamente nele.

Eu trazia as linhas coloridas de autores/as para conversar sobre a minha prática, eu bordava com pontos diferentes e muito rebuscados as justificativas dos meus atos e das minhas escolhas: o uso das apostilas, a falta de parcerias dentro da escola, o distanciamento da universidade, a proletarização do trabalho, etc. Eu usava o meu texto de qualificação para confessar minhas faltas, confessar que eu sabia como era o “certo” que os/as teóricos/as e suas teorias me diziam, mas que por inúmeros motivos eu não conseguia atingir. E até mesmo o meu inventário denunciava isso: eu não tinha muitas produções dos/das estudantes, eu não tinha muitas narrativas pedagógicas ou fotografias e havia até mesmo uma turma que eu não havia guardado nada!

Com a escrita das fofocas, porém, entendi confessar essas faltas, justificá-las a todo momento não fazia da escrita da minha narrativa-bordado de pesquisa uma possibilidade de construir saberes transgredientes (SERODIO; PRADO, 2018) à minha prática docente. Entendi que eu devia narrar do meu lugar de professora-pesquisadora com o auxílio do inventário de guardados e que neste movimento eu construiria conhecimentos do meu trabalho docente.

Depois da tomada de consciência com as fofocas comecei a modificar minha narrativa-bordado de pesquisa a partir da pergunta “quais perguntas surgem ao inventariar meus guardados e como, na busca por respondê-las, são construídos conhecimentos da prática profissional?”.

Conforme eu narrava e pesquisava assumindo minha posição de professora-pesquisadora, o inventário também foi se modificando e aumentando mesmo que nenhum outro guardado tivesse entrado em minha casa. A maneira como eu olhava para as materialidades de pesquisa também era modificada no percurso e com isso novas colunas no inventário foram criadas, os guardados foram separados em guardados de professora e guardados de estudante. Além disso, os guardados na escrita-bordado de pesquisa deixaram de ser guardados e passaram a ser (guar)dados em uma brincadeira de palavras que fiz em alusão aos dados da pesquisa.

As perguntas sobre as faltas, a busca pelos motivos que me levaram às ausências passaram a dar lugar para outras perguntas: quais eram os sentidos produzidos quando me colocava a metanarrar as narrativas que escrevi no começo da docência? Quais cursos e formações foram significativos para a minha prática? O que desenvolvi com as crianças a partir deles? As perguntas passaram a evidenciar os meus guardados de professora-pesquisadora e não mais as faltas deles.

Aos poucos minha narrativa-bordado de pesquisa não dava mais a ver um tom confessional,

eu não estava mais a justificar minha falhas ou ausências diante de um outro desconhecido, absoluto. Comecei a narrar a busca pelas respostas das perguntas que emergiam conforme eu narrava o inventariar meus guardados. E, com isso, eu construía conhecimentos da minha prática docente. Uma prática que não precisava mais ser colocada em categorias para uma posterior interpretação de narrativas. Era a escrita da narrativa-bordado de pesquisa que orientava a própria definição dos capítulos, as interpretações feitas das materialidades que estavam em meus armários.

Ao longo da minha escrita, do bordar a narrativa-bordado de pesquisa fui construindo conhecimentos da minha prática e conhecimentos da pesquisa que, ao final, foram resumidos por mim na forma de conselhos (BENJAMIN, 1994). Conselhos de quem passou pela experiência de pesquisar a própria prática e pode dizer desse lugar. Lugar este que é ocupado somente por mim já que cada um/a de nós é singular nas relações. O bordado que fiz com esta pesquisa não se repetirá nunca mais nem por mim e nem por nenhuma outra professora-pesquisadora dada a irrepetibilidade do existir (BAKHTIN, 2010b). E nisso reside a beleza das pesquisas da própria prática, nisso está a boniteza do bordado, do escolher das linhas, do dar a ver os desenhos enquanto se borda, deixando com que o bordado seja a expressão do que está sendo construído no narrar.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CÂNDIDO, P. Y. F. *Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2020.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, pp. 04-27, jul./dez. 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. *Revista EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n. 01, pp. 137-154, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al (orgs.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 08, pp. 532-547, maio/ago. 2018.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas de Professores e Profissionais da

Educação – uma posição axiológica outra na produção de saberes transgredientes em educação. In: SERODIO, Liana Arrais; SOUZA, Nathan Bastos (Orgs.). *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

---

<sup>1</sup> O GEPEC tem a prática de compartilhar os textos de pesquisa com professoras/es-pesquisadoras/es do grupo.

<sup>2</sup> Federici (2017) conta que na Idade Média as mulheres que tinham conhecimentos de ervas medicinais foram consideradas bruxas e passaram a ser perseguidas. Com isso muito de seus saberes e também o termo gossip que antes remetia a conversa entre amigas ganharam tons pejorativos na tentativa de difamá-las.

# **Em busca de uma estética que se constitua no encontro entre consciências equipolentes**

**Adriano Celso de Almeida**

**A015360@dac.unicamp.br**

**Liana Arrais Serodio GEPEC-Unicamp**

## **Resumo**

Este estudo busca compreender as relações que se estabelecem entre as crianças e a escola ao terem sua musicalidade natural; construída na relação com o mundo e com as pessoas, negada e substituída por uma estética musical artificial; construída por intermédio de uma ideia escolar de infância. Assim a música nas escolas parece assumir características de uma ferramenta utilizada para fixação de conteúdos curriculares e indutora de comportamentos tidos por estas instituições como adequados e pertinentes a esta etapa da vida e as convenções sociais tradicionais. As abordagens musicais caracteristicamente construídas com objetivos de “treinar para”, estabelece uma relação de estímulo resposta onde as características artísticas em seus aspectos de criação, autoria, criatividade, imaginação, entre outros, e seus aspectos de produção de conhecimento pesquisa de materiais sonoros, meios de dispersão, desenvolvimento das percepções sensoriais, organização, ordenação, pluralidade, singularidade, etc., são abandonadas. Esta análise contribuirá para se compreender a relação que se constituiu ao tratar a disciplina de música como ferramenta e que tipo de convenção social institucionalizada suporta sua permanência e a induz a esta determinada escolha estética, bem como discutirá os mecanismos pelos quais as crianças escapam a estas propostas e constroem sua própria forma de resistência.

**Palavras-chave:** metodologia narrativa, estudos bakhtinianos, estética, escola pública de educação infantil, música na infância.

## **Introdução**

### **Um não ser que segue sendo**

*Tal qual a radiação atinge o DNA a informação excessiva afeta a alma. Se quero uma receita de bolo não procuro mais em minhas lembranças afetivas para buscar aquela que me acalenta, aproxima, conforta...; “dou um google” e logo encontro: “O melhor bolo que você já comeu na vida !!!”, assim mesmo, em letras garrafais.*

*Assim os afetos são substituídos, sem cerimonial algum, por insossabilidades virtuais. É estranho, mas a escola se apresenta a mim nesta forma.*

*Aos poucos os conhecimentos sistematizados foram substituindo minhas hipóteses de mundo; não*

*que me lembre delas: rendição completa e irrestrita.*

*Esse processo quase subliminar se dá carregado de narrativas hipotéticas, porém anunciadas como verdades absolutas, tão naturalizadas em mim como o aparelho ortodôntico que uso e a beleza que vejo nos dentes alheios desnaturalmente alinhados.*

*Aos poucos me inundam... primeiro o corpo; me despem para me ensinar a vestir, depois a voz; me calam os sons para em seu lugar inserir a retórica e assim se segue... atingimentos e intervenções por todos os lados.*

*Já não “Sou”. Agora “Sei”. Sei falar, vestir, comer, sentir e consentir...*

*Na universidade o refinamento se completa. Estou armado de impessoalidade, terceira pessoa, referências canônicas, colheita de dados em plantações hidropônicas; tudo bem asséptico, insípido, inodoro e ASSEXUADO.*

*A crise se instaura em mim. Abandono o mestrado acadêmico logo após a qualificação. Quero creditar este momento ao nascimento de meu filho; mais por amor que por efeito. Aqueles dias foram difíceis... ainda não entendia que uma vida nova se constituía no mundo eem mim; renascia.*

*Chego assim no Mestrado profissional... e não é que a vida traz surpresas... Fui convidado a narrar...*

*Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2005)*

*Liana, Guilherme, Bakhtin, Benjamin, Ginzburg, Galeano e tantos outros se apresentaram amorosamente para dividir os fardos da busca. Na verdade, furaram o saco; para ao ir esvaziando fique mais leve e abra espaço para que eu exista.*

*Galeano é bem conhecido pelos educadores, mas seu sentido só se constituiu em mim depois de experimentar a vida na estética das palavras constituídas em narrativas criadas por mim.*

*Como é possível produzir conhecimento narrando a vida? E não a vida de um ganhador do prêmio Nobel, mas a minha vida. E a minha vida com todos os seus desencontros, inconstâncias e incoerências.*

*O filho ao perguntar ao pai como deveria ver o mar me causou estranhamento, afinal; a escola não educou essa criança? Me escapava naquele momento a questão estética que se apresentava; a criança “muda de beleza” foi calada, retiraram-lhe a voz, e somente o encontro com o outro, constituído na sensibilidade do olhar de quem ama pode restituir os sons da alma. Assim as palavras livres de amarras retóricas podem voar, mergulhar, se esturricar ao sol, e assim se constituir em vida.*

O que se iniciava em planejamento teórico, materializado em um projeto de pesquisa anterior a entrada no Mestrado Profissional, se modificava já na entrevista. Naquele momento recebi o convite afetuoso da Professora Liana Serodio; embora não soubesse ainda que ela seria minha orientadora. “Se for aprovado concorda em construir conhecimento durante a pesquisa em forma de narrativas Bakhtinianas”.

Minha pesquisa começa a tomar novos contornos. Não seria mais uma pesquisa com um alvo, eu teria que estar nela, e não de qualquer forma, teria que me expor em processo de descoberta de minha própria constituição. A tentativa inicial se deu na busca de momentos importantes de experiências vividas e construtoras de valores éticos e estéticos.

Comecei então uma jornada na qual só sabia onde estava. Sentei em frente ao computador e comecei a escrever, narrando o que considerava naquele momento importante como material histórico, canônico, e de insuspeito “bom gosto”. Iniciava um projeto de criação de um currículo musical, que uma vez aplicado, elevaria a noção de arte na música, especialmente quanto à ensinada nas escolas de educação infantil de Campinas.

Esta primeira narrativa foi um desastre, como tantos outros textos em terceira pessoa que escrevi, não me reconhecia nela. Eu não estava lá. Seria necessário mais, me abandonar, me perder, caminhar por outras estradas que não a da razão, tão cara a mim até este momento. Elegi então a sensibilidade e a emoção como linha orientadora desses primeiros passos.

Transcrevo abaixo a minha terceira narrativa; enfim a luz...

### **A ausência que em mim habitava se transformou em carência.**

*Está nascendo em mim uma subjetividade que se move, que busca na vida vivida as respostas eternamente provisórias. Meus ouvidos, que por serem treinados se achavam superiores, despençam do pedestal e buscam sabedoria naquelas que são mais atentas; as crianças. A cada dia que me aproximo desta liberdade criativa me espanto com sua beleza. Esta dádiva, de ainda não estarem completamente treinadas a viver sob as regras da sociedade, as colocam em posição privilegiada e ao mesmo tempo fragilizada; por vezes, sem defesa se rendem. Não por medo ou ameaça, mas por amor. Que pedagogia seria necessária para que esta relação afetuosa, aberta e curiosa não se destrua por um idealismo excludente? Quantas potências nós perdemos, quantas possibilidades, quanta beleza se foi... quanta violência se cria e se recebe neste processo. Precisamos urgentemente de uma pedagogia que suporte a diversidade, que respeite o modo de conhecer o mundo dos pequenos, e não substitua o amor impetuoso da descoberta pelo medo...*

*Percebo agora que ao tentar ajudá-las a ouvir me ensurdeço. De onde vem esta pretensão; ouvir pelo outro e selecionar para ele o que tem mais valor? Quem me treinou pra ser assim? Aprender para ensinar, nunca duvidei desta ordem, me tornei professor, me ensinaram a galgar degraus um a um e quem sabe um dia alcançar o paraíso... Não quero mais, quero a planície, livre, aberta, aquela que se perde no horizonte, quero o encontro e vivê-lo, apenas isto; poderia mais que isto? Quero contar histórias que abracem, que acalantem, que unam, que despertem... Quero contar histórias, me apropriar desta metodologia, não da minha ou do outro, mas do encontro, das potências e o quê mais surgir...*

(...) eu-para-mim, o-outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivos-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro. (BAKHTIN, 2010, p.114).

Começo assim uma busca por mim em meus escritos e o que encontrei foi um outro eu; que me pegou pela mão e me mostrou por onde caminhar. Flanar por mim mesmo foi importante para que uma estética polifônica se apresentasse.

Antes buscava a solidão do pensamento acreditando que resolveria as questões mais relevantes dos problemas curriculares ao me esmerar na construção de uma metodologia adequada... que engano... descobri que nem quando estou só sou um. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2018, p. 341)

Caminho investigando como essa determinada estética se instalou em mim. Sigo assim modificando minha compreensão do presente e alterando o passado num fluxo onde ao inventariar o passado constituo novas formas de interpretar o presente. Passado e futuro são criados e seu sentido se amplia no encontro entre os autores que leio e as narrativas que escrevo, bem como com os



interlocutores que de forma incidental me constituem. Necessitodeste caminho e destas respostas para poder seguir com minha pesquisa sobre música nas escolas de educação infantil de Campinas, pois, como poderia investigar esta forma incapturável de expressão da alma humana com tão grandes muros construídos ao meu redor?

Por algum motivo alheio a minha compreensão comecei a narrar um dia de trabalho como músico. Certo de que são esses “alheios” que vão se tornando pontos de alargamento da consciência sigo:

### **A Estética Nossa de Cada Dia.**

*Era bem cedo, fazia muito frio, minhas mãos estavam duras, havia esquecido minhas luvas, tentava aquecê-las sem sucesso, aquele dia parecia estar começando mal; quem toca violão sabe o tamanho do problema.*

*Parecia ser um dia comum de trabalho; fui contratado pela Secretaria Municipal de Cultura de Mogi Guaçu para tocar em um evento público. Naquela época este tipo de trabalho representava grande parte das minhas atividades profissionais.*

*Ao chegar lá entendi melhor o que seria; som ambiente para o plantio de uma parte de uma mata ciliar que havia sido devastada, não me lembro porque ou quem, mas me lembro bem quem foi chamado para dar a solução: o exército.*

*Ao chegar no local me vi cercado de militares, ali podiam-se contar mais de cem. Estava presente o prefeito e todo seu cerimonial. O microfone preparado para o prefeito falar estava bem alto e embora houvessem muitas pessoas não houve problema para ouvi-lo. Tocaria na sequência de seu pronunciamento. Começaria no momento em que liberassem os soldados para o plantio. Olhei a minha volta e não havia palco, não havia equipamentos de som nem local preparado para tocarmos. Neste dia a apresentação seria realizada por mim ao violão juntamente com uma colega flautista.*

*Escolhemos um local, me lembro de ser perto do rio Guaçu, lindo, imponente... senti que naquele local a temperatura era ainda menor. Mas como lá havia um tronco no qual podíamos sentar e a inclinação do terreno favorecia que nos vissem decidimos que seria ali. Era como um morro nós embaixo, como em um teatro grego, os militares começando a plantar as árvores com o rio ao fundo. O rio naquele dia estava mais silencioso que de costume, lembro-me de ter ficado feliz neste momento, pois havia uma voz interior me avisando que poderia ser pior. Percebi que logo que começamos a tocar o clima começou a mudar, embora o frio continuasse cortante. O Prefeito com sua comitiva foi embora. Os militares ali presentes por algum motivo silenciaram. Continuavam a plantar, mas com cuidado para não fazer mais barulho que o necessário. Sentia que os olhares procuravam o som que ouviam. Estávamos nos comunicando mais por ausência que por música. Era um som silencioso; parecia um segredo contado ao pé do ouvido e por algum motivo eles queriam sabê-lo.*

*Continuamos a tocar e a atenção continuou, como se algo mais importante do que estávamos propondo estivesse acontecendo. Aquele concerto, que se pretendia protocolar se tornou um acontecimento social, pois à medida que tocávamos éramos transpassados por seus olhares, olhares que instigavam, procuravam, elaboravam, perguntavam, respondiam ao mesmo tempo em que o mesmo acontecia conosco; um diálogo arquitetonicamente construído*

*pela estética do encontro. Meu violão começou a produzir mais som, a flauta ressoava com mais amplitude. Olhava para Marcia e podia entender em seu olhar que estávamos sendo atingidos pela mesma emoção. Em agradecimento nos empenhávamos mais para transformar o protocolar num evento. A cada música que tocávamos éramos aplaudidos e comemorados como poucas vezes fomos. As emoções que me capturaram naquele dia ainda hoje se manifestam em festa em mim.*

*Ainda naquele dia fui a um casamento, era convidado, nada de especial durante o casamento*

*mas ao sair da igreja já caminhando em direção ao meu carro ouvi uma voz bem longe me chamando; professor... professor... Me virei e vi uma garota correndo em minha direção, já não a conhecia mais, essas crianças tem mania de crescer rápido demais, e antes que pudesse perguntar seu nome ela me abraçou sem cerimônia, um abraço apertado cheio de coisas boas desses que deixam saudade e me agradeceu pelas aulas de música explicando que ela estava tocando teclado naquele casamento e me contou que eu havia sido responsável pela escolha de sua profissão. Seu olhar era de gratidão; sinto culpa até hoje por não lembrar seu nome. Em seguida ela se despediu e correu para a igreja pois havia deixado seu instrumento sozinho. Não sei se esta cena durou mais que um minuto. O que sei é que se tornou eterno em mim.*

*Logo atrás um rapaz com a cabeça raspada dos lados me cumprimentou com um aperto de mão e me disse que no quartel o nosso concerto foi tema principal das conversas.*

*Perguntei porquê:*

*Ele respondeu;*

*“Quando você tocava violão e sua amiga flauta o som reverberava no rio e voltava paranós com as interferências da água, amplificando e se misturando aos sons dos instrumentos, era como se a natureza estivesse agradecendo a nós pelo ato do plantio. Foi lindo de ver e de ouvir”.*

Encontrei assim os caminhos para compreender como se dá a arquitetura Bakhtiniana. O outro-para-mim começava se fazer sentido, o que era difuso o que percebia como névoa se transmutou em massa; palpável e potente para organizar formas de aproximação com minha pesquisa; agora me insiro nela da mesma forma que pretendo sair dela; incompleto... me constituindo e sendo constituído a cada encontro. Nasce uma metodologia livre de conceitos petrificados e é em busca desta forma de compreensão de aprendizagem que me aproximo da forma com que as crianças pequenas constituem ao mesmo tempo que são constituídas pelos entornos todos; éticos, estéticos, culturais, familiares e escolares.

## **Metodologia**

Desde os primeiros passos desta pesquisa busquei uma metodologia que se configurasse na relação constitutiva entre consciências equipolentes. Para entender como esse processo se daria iniciei um processo de conhecimento criado no encontro entre as leituras dos conceitos criados por Bakhtin sob a orientação da Professora Liana Serodio. A narrativa surge de forma radical assim como a pesquisa se dá de forma radical; no momento que se vive. Não se localiza na literatura ou em uma determinada construção estética, ela é o resultado do encontro, das respostas as perguntas que me são ofertadas e com as quais trabalho nas narrativas. A cada questionamento uma nova porta se abre. A cada narrativa um sentido novo se constrói.

### **De que escola falo? Perguntou o Guilherme.**

*A escola que vivi não vive mais em mim.*

*Quando inventario a memória transformo o passado, redimensiono seus valores, dialogo com os autores que leio, crio portais que mais do que unir passado e presente constroem possibilidades de futuro.*

*Essa é a força bakhtiniana que me move.*

*Narro, mas não estou só. Muitos me constituem. Minha lembrança, inventariada na relação*

*com o que leio assume forma de criação. Assim como cada leitor o faz ao se relacionar de forma não indiferente com suas próprias memórias ao ler as minhas. Essa escola não é apenas minha é de cada leitor. É dessa escola que quero falar, das aproximações, dos afastamentos, dos inevitáveis desencontros, mas principalmente dos encontros. Esse jogo dialógico e polifônico de criação, aberto e potente, transforma a narrativa; antes uma emanção individual; agora uma pluralidade de sons, todos eles, tonais, atonais, dodecafônicos, aleatórios, inteiros, pentatônicos, e por aí vai. Sem deixar de me encantar com o simples que me habita, como diria Igor Stravinsky: ainda há muita música boa pra ser feita em dó maior.*

*Ao falar de mim me universalizo pois sou humano como cada um que é capaz de ler o que escrevo. Me subscrevo em uma espécie. Anuncio meu pertencimento. Quero esse encontro, esse diálogo, sincero aberto amoroso como o que tenho com meu filho.*

*Narrar pra mim hoje é abraçar a humanidade que me constitui, talvez mais, talvez seja entrar em contato com o que parecia já estar petrificado e reestruturá-lo a nível molecular; torná-lo organicamente maleável. Assim como essa hétero ciência que sigo tentando entender. Narrar como fonte de produção de conhecimento me faz produzir para além de mim. Me faz desejar o outro perto, em diálogo, transformando minha plasticidade ao mesmo tempo que vai se amolecendo nesse encontro de consciências equipolentes. Não quero mais estar certo, não quero ser rocha, não quero explicar tudo, não quero ser o dono da verdade. Quero o encontro, apenas ele de todas as formas. Quero me embebedar dele, sou mais vivo agora, não me sinto sozinho, o Mito do Herói não me encurrala mais.*

*Construo alteritariamente meus próprios mitos e os destruo se o sentido se perder. Quevenham mundos ao meu encontro, já me sinto amparado, já me sinto, já sinto...*

Os pensamentos que por vezes são distantes em tempo e compreensão se encontram na narrativa. Brincam livremente, criam, tal qual as crianças o fazem em seus momentos mais livres. Sigo neste parque infantil de pensamentos, são encontros que criam potências inatingíveis e possibilidades inalcançáveis pela ordem positivista.

Este processo que perdurou quase um ano foi necessário para que os conceitos construídos e estabelecidos em minha formação acadêmica e científica fossem refeitos. Como falar de arte sem as pessoas, como falar de criação com setas indicando fórmulas. Assim cada um de nós é constituído pelo outro e constitui o outro, isso enquanto polifonicamente se constitui.

A criança não é mais um ativo futuro, não é mais um receptor, não é mais um ser em formação. Nesta perspectiva de pesquisa ela é autora; cria e modifica seu entorno à medida que também se modifica. A arquitetônica bakhtiniana se faz presente e é por este caminho e sob esta égide que essa pesquisa se dará.

A arte está na relação...

### **Considerações iniciais**

A arte propõe uma viagem de rumo imprevisto da qual não sabemos as consequências. Porém, empreendendo-a o que conta não é a chegada, é a evasão. Buscamos a arte pelo prazer que ela nos causa. Uma sinfonia, um quadro, um romance é refúgio, pois instauram um universo para o qual podemos bandear, fugindo das asperezas de nossa vida real, procurando as delícias das emoções não reais. As emoções artísticas são ricas e profundas, transformando nossa sensibilidade, elas transformam também nossa relação com o mundo. (COLI, 1995)

Ao se investigar os mecanismos utilizados para a constituição de um modo de ser e se reconhecer musicalmente em detrimento de outros, se desvelarão os mecanismos pelos quais as crianças constroem, de forma dialógica, resistência que se constitui em possibilidades, carregadas de pluralidades tornando-se fonte de narrativas potentes e reveladoras da infância, capazes de induzir novos caminhos educacionais, democráticos e livres no ensino da música.

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. A estética da criação verbal. 6ª. ed. São Paulo. Editora WMFMartins Fontes, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Para uma filosofia do Ato Responsável. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

COLI, Jorge. O que é arte afinal. São Paulo: Editora Brasiliense 1995 GALEANO, E. O Livro dos Abraços. Editora L&PM, 2005.

# **A construção de um projeto de formação permanente em Educação Infantil a partir da prática democrática.**

**Ana Claudia da Silva Geraldo**

***acsilge@gmail.com***

**Orientadora: Prof. Dra. Roberta Rocha Borges**

**Grupo de Pesquisa: LEPED**

## **Resumo**

O artigo explora a intenção de cultivar e fomentar a experiência democrática inspirada na abordagem de Reggio Emília, na construção de um projeto de Formação Permanente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Mococa/SP, com as vozes dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, aqueles que vivem a formação no território escolar. Em busca de observar os impactos da formação na prática educativa, traz como propósito metodológico a pesquisa qualitativa por meio da pesquisa-ação, com aporte teórico fundamentado na literatura de Reggio Emília. Intenciona tornar visível o quanto um modelo de formação permanente baseado na escuta e no diálogo, pelos próprios formadores da rede pode trazer aprendizagem como experiência vivida, resultando na qualificação e transformação da prática educativa.

**Palavras-chave:** Formação permanente; Prática democrática; Educação infantil.

## **Introdução**

Ocupar, ainda que por tempo escasso, o lugar de professora da Educação Infantil, traduz espaço e tempo ímpares para perceber e compreender quão distante ainda se faz o caminho entre a formação de professores e a prática educativa. A necessidade de melhor entender as tramas desse caminho levam-me a busca pela universidade e ao curso de extensão universitária Pesquisa na escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica. Curso que transforma minha visão sobre a ação do professor de Educação Infantil. Esse movimento corrobora com o desejo já em evidência, da transformação pessoal de um professor atuando como tal, para um professor que atua como pesquisador e também, na busca imediata desta pesquisa.

Do lugar de formadora de formadores e professores da Educação Infantil, duas novas inquietações

me foram impostas. A primeira foi perceber a responsabilidade de pensar uma rede complexa e efetivamente grande já com uma estrutura determinada e com necessidades aparentes e a segunda, minhas novas atribuições, sendo uma delas gerir um grupo com diretoras de escola e coordenadoras pedagógicas que atuam como formadoras dos professores. Nasce então, a necessidade de buscar com a parceria desta equipe, subsídios para construir um projeto de Formação Permanente.

Tal projeto deve partir das vozes dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores e ainda fomentar a experiência participativa e democrática, entendendo que a Formação Permanente possa ser no Município, prioritariamente, resultado do estudo, reflexão, colaboração, pesquisa e intenção daqueles que a vivem no território escolar. Além disso, devem desembaraçar a aproximação da formação permanente com a prática educativa e possibilitar propostas pedagógicas bem-sucedidas que reflitam a qualificação da Educação Infantil Pública Municipal.

Para Peter Moss, “A qualidade está longe de ser um termo neutro, é carregado de valor e produzido em um determinado contexto histórico e cultural.” (MOSS, 2006, p.10). Assim, promover uma educação básica de qualidade é um dos desafios da Rede Municipal de Ensino de Mococa, sendo o conceito de qualidade aqui, baseado em valores e construído socialmente.

É visível o movimento rápido e circular que de forma tão singular acontece entre todos os sujeitos envolvidos com a Educação Infantil Municipal. É notório o desejo pelo crescimento e pelo conhecimento e a busca pela formação entre os gestores (diretores e coordenadores) e professores. Há claramente intensão de modificação da ação para fazer da escola um lugar vivo, potente, aberto, onde a comunidade se faça presente, atuante e a aprendizagem seja uma fila de mão dupla potencializada pela escuta, pela curiosidade e pesquisa. Não se pode contestar a mesma ideia por parte do poder público municipal, ainda que o mesmo não disponibilize das forças necessárias totais que almejamos para facilitar um processo de transformação como este. Indubitavelmente, a comunidade escolar dos entornos das escolas está aberta a esta mudança. Embora necessitem um cuidado especial, a fim de que se sintam pertencentes a escola, não se pode dizer que haveria negação por parte da comunidade, trazendo uma projeção para uma (trans) formação que envolve toda comunidade educativa e seu entorno, ou seja;

“Essa formação dos professores por si só não transforma todos os agentes da Educação, é preciso a (trans) formação de todos envolvidos nesse processo. Isso é fato já comprovado por alguns países que se reconstruíram num pós-guerra ou recessão, apostando nessa reconstrução a partir da educação das crianças pequenas - um projeto coletivo de educação envolvendo toda a comunidade local, como é o caso de Reggio Emilia na Itália.” (BORGES, 2013, p.3).

Nota-se que o processo de formação da rede por muitos anos acontece com a colaboração de diferentes programas ou centros de estudos, através de grandes empresas da área para a Educação Infantil. Faz-se necessário valorizar o quanto tais programas embora carregassem certa padronização da formação de professores – com ideias de capacitação, treinamento, aperfeiçoamento – trouxeram conhecimento e apoiaram a prática educativa na rede municipal. “É improvável que a instituição de educação infantil como um local para a prática democrática ocorra por acaso. É necessário que haja intenção, uma escolha precisa ser feita, e isso requer condições favoráveis.” (MOSS, 2009, p. 426), por isso uma transformação real em nossas escolas só acontecerá de fato quando intencionalmente, por escolha própria e coletiva, e quando nós mesmos pudermos juntos pensarmos e decidirmos por uma escola de Educação Infantil participativa, que inclua a diversidade e respeite o protagonismo infantil e suas potencialidades.

A Formação Permanente pode gerar um grande impacto no projeto educacional e no currículo prático na escola, então se faz necessário que pensemos nessa formação de forma democrática, participativa e intencional. Segundo Peter Moss, as práticas democráticas são importantes em um contexto geral e também na educação infantil por:

“[...] serem um critério de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas.” (MOSS, 2009, p.419)

A formação permanente dos Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Professores, associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar, se faz cada vez mais urgente no Município de Mococa. Essa formação deverá estar sempre em busca de um projeto educacional que proponha ao professor, compreender a lógica da aprendizagem da criança por meio da escuta, com base no relacionamento e na participação, buscando respeitar o protagonismo infantil, e entender o próprio protagonismo educador. Malaguzzi revela o quanto a formação é significativa para os educadores:

“Assim como a inteligência torna-se mais vigorosa por meio de seu uso constante, também o papel do professor, o conhecimento, a profissão e a competência tornam-se mais fortes pela aplicação direta. Os professores – como as crianças e todas as outras pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências; desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações. Sentem também uma necessidade de fazer previsões, tentar coisas e então interpretá-las.” (MALAGUZZI, 2016, p.78)

Fazer da escola de Educação Infantil Municipal um espaço de formação permanente, permite aos formadores e professores uma reflexão sobre as suas funções e atribuições no cotidiano escolar. Não se configura tarefa simples aos formadores e professores a interpretação de processos contínuos, deixando-os sempre atentos para que compreendam seu papel a fim de ouvir e entender as crianças como produtoras ativas, capazes de aprenderem por si próprias e de se relacionarem a partir das percepções que tem dos adultos. Daí a necessidade de repensar a prática de formação permanente, e especialmente compreender o quão potente e transformadora pode ser uma formação pensada e decidida democraticamente por aqueles que a traduzem na prática. Para Antônio Nóvoa “É na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas que se definem os percursos formativos.” (NÓVOA, 2017, p.15). Assim é possível que na escola possam se criar e fortalecer processos permanentes de formação capazes de permitir a cada um (diretor, coordenador, professor), a própria posição como profissional. Dispensando a imposição de propostas de formação desconectadas da realidade da escola, e muitas vezes pretendidas apenas por méritos políticos e financeiros, que tentam formatar e não formar como bem esclarece em sua pesquisa, Borges (2009, 2013).

“[...] Uma formação que não signifique “Formatação”, posto que deva estar contextualizada e atrelada a valores como a ética, a estética, a política, ao comprometimento com o crescimento e o pertencimento dos meninos e meninas em uma sociedade inclusiva, voltada à construção das subjetividades no coletivo. Sendo assim, trata-se de formar (se) e transformar (se), construindo-se um paradigma das diferenças; uma educação personalizada e não categorizada ou categorizável. No caso da educação infantil, não se trata de qualquer formação, mas de formação

específica para o professor e professora de meninas e meninos de 0 a 3anos; de 3 a 6 anos e assim por diante.” (BORGES, 2013, p.3).

Assim, todos os envolvidos com a Educação Infantil, apoiados pela pesquisa e investigação poderão então, fazer da Formação Permanente um processo fundamental para a abordagem prática exitosa no cotidiano da escola de Educação Infantil no Município de Mococa.

Respeitando a diversidade, reconhecendo as diferentes perspectivas, acolhendo a curiosidade, a incerteza e a subjetividade, a investigação pretende responder a questão: Que impactos a Formação Permanente guiada por uma experiência democrática pode produzir na prática da Educação Infantil do município de Mococa? Buscando inspiração na abordagem de Reggio Emilia, considerada um exemplo concreto de Prática Democrática, tenciono estabelecer relações com o grupo de diretoras e coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil da rede Municipal de Mococa/SP, que possam nos permitir através do estudo, da busca e da reflexão, encontrar as respostas e formular nosso próprio caminho de Formação Permanente. Por meio do diálogo constante e da troca real de conhecimentos e práticas, devo considerar todos como parceiros capazes de potencializar a formação e através dela impactar a prática educativa, fazendo uso da pesquisa, da comunicação e da aprendizagem.

## **Metodologia**

A pesquisa será abordada por meio da metodologia qualitativa através da pesquisa-ação, já que associa a teoria à ação, conforme define Thiollent apud Gil (2002) “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (p.55).

Enquanto formadora responsável pelos formadores de professores do Município verificarei os impactos positivos na prática educativa causados pela Formação Permanente guiada por uma experiência participativa e democrática. Para tanto será necessário desenvolver um trabalho relevante de correlação junto às Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil Municipal, respeitando seus conhecimentos e capacidades, atitudes e valores. Deverá ser um trabalho carregado de questionamentos e renovações e implicará orientações, estudo e direcionamentos ao contexto (trabalho), envolvendo a colaboração e uma abordagem interativa.

A intenção da pesquisadora é investir significativamente em uma pesquisa exploratória de estudos bibliográficos a respeito da Prática Democrática inspirada na Abordagem Educativa de Reggio Emilia, que permitam estudar, conhecer, entender e trazer familiaridade com a abordagem, a ponto de experimentá-la com autonomia na prática, observando com flexibilidade suas fragilidades e/ou potencialidades diante da Escola Pública Municipal Brasileira.

Assim, a pesquisa será dotada de investigação e experiência prática permitindo a exploração e reflexão constante da Prática Democrática inspirada na Abordagem Educativa de Reggio Emilia, e do potencial que a Formação Permanente guiada por tal prática pode ter, em favor da comumente utilizada na Escola Pública Municipal.

Como educadora pesquisadora cabe a mim a responsabilidade junto às estratégias de observar, documentar, formular hipóteses, e escutar ativamente, conjugando a articulação entre a prática educativa democrática Reggiana e as transformações que dela possam surgir para a Formação Permanente na Educação Infantil do Município. Também compete a mim, respeitar e incentivar a participação de todos os profissionais e parceiros envolvidos, que serão desde já reconhecidos e tratados como educadores pesquisadores investigativos e, neste processo, protagonistas de uma nova e autêntica prática de Formação Permanente na Rede Municipal.

Os dados serão coletados por meio de análise documental, fotos, filmagens, relatos orais e escritos, depoimentos e entrevistas, que acontecerão a partir da prática em loco no cotidiano da formação perma-



nente das escolas da rede municipal. Esses dados permitirão analisar os impactos da formação através do método qualitativo. Também serão coletados estudos de caso, relatos de experiências, depoimentos, entrevistas, narrativas autobiográficas, análise documentos escritos de reuniões e estudos, relatos dos gestores e coordenadores, fotografias, filmagens e áudios, planejamento docente, portfólio individual do processo de formação docente, estratégias de formação. Os resultados reportados da pesquisa serão registrados e armazenados pela pesquisadora como garantia de credibilidade da mesma.

A coleta de dados se dará a partir da utilização dos seguintes instrumentos:

- . Vídeos – depoimentos, filmagem de encontros de formação com diretores e coordenadores pedagógicos e destes com professores;
- . Áudios - entrevistas, reuniões de estudo, depoimentos e narrativas orais;
- . Fotos dos processos vivenciados;
- . Narrativas escritas pelas diretoras, coordenadoras e pela pesquisadora;
- . Relatórios da prática de formação escrito pelas coordenadoras pedagógicas;
- . Planos de formação elaborados pelas diretoras e coordenadoras pedagógicas;
- . Registros de estratégias de formação;
- . Registros narrativos, autobiográficos e dissertativos por parte da pesquisadora;
- . Registros audiovisuais por parte da pesquisadora.

### Andamento do Projeto

Quadro com:

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021	1º Semestre 2022
Disciplinas a serem cursadas			X	
Revisão da literatura		X	X	
Consolidação do referencial teórico e metodológico			X	

Construção de dispositivos metodológicos		X	✖	✖
Comitê de ética	X			
Proficiência	X			
Produção de fontes		X	X	X
Análise preliminares das fontes			X	X
Qualificação			X	
Defesa				X

### Considerações iniciais

Nesse momento a pesquisa encontra-se na fase exploratória, a fim de considerar conhecimentos científicos importantes para situar termos relevantes como a Prática democrática e a Formação Permanente, que permitam uma compreensão do loco da ação, embora a exploração teórica continue dando aporte à pesquisa durante toda sua estruturação.

O problema da pesquisa foi formulado: Que impactos a Formação Permanente guiada por uma experiência democrática pode produzir na prática da Educação Infantil do Município de Mococa? Com a pretensão de ser explorado a fim de se construir uma resposta que traga benefícios à prática educativa da Educação Infantil do município por intermédio da Formação Permanente, ainda que não sejam diretos.

Um seminário inicial com a participação da equipe de formadores municipais foi realizado a fim de trazer sustentação à pesquisa através da relevância da participação voluntária e substancial de todos os envolvidos.

Já é possível observar a possibilidade da execução do projeto considerando os formadores como pesquisadores, potentes e curiosos, que procuram a significância do espaço e do cotidiano vivido pelas crianças de 0 a 5 anos, no município.

## Referências

BORGES, Roberta Rocha. **A creche, como instituição dedicada à primeira infância e concebida a partir de fóruns públicos na sociedade.** (Projeto de Pós-Doutorado). Texto Mimeografado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Campinas, 2013.

BORGES, Roberta Rocha. **Curso de extensão universitária PROEPRE:** contribuição para a formação de professores de creche. (Tese Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Campinas SP, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251769>. Acesso em: 15 Nov, 2019.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância, perspectivas pós modernas.** Porto Alegre: Penso, 2019.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4.ed. Atlas: 2002

MALAGUZZI, L. **Formação e reformação de professores** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MOSS, Peter. As diversas linguagens da avaliação. Porto Alegre: **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano IV n.º 10, Março/jun. 2006.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 417-436, 2009. DOI: 10.1590/S0103-65642009000300007. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42007>. Acesso em: 27 nov. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017 1109 [file:///C:/Users/sony/Downloads/1980-5314-cp-47-166-1106%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sony/Downloads/1980-5314-cp-47-166-1106%20(2).pdf)

# Narrativas de uma professora em busca da formação de leitores autônomos e críticos na escola

*Ana Luiza Tayar Lima*

*a265113@dac.unicamp.br*

*Orientadora: Inês Ferreira de Souza Bragança*

*Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia,*

*vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)*

## Resumo

Apresento neste trabalho o caminho de uma *pesquisa formação*<sup>1</sup> acerca das experiências vividas com a formação de leitores/as, nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo consiste em compreender como o meu trabalho, e de professoras parceiras da escola, com a leitura em sala de aula, se constitui, tematizando possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento do sujeito leitor/a nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa narrativa (auto)biográfica, rememoro minhas práticas enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciando trocas de experiências com outras vozes de professoras e alunos/as, por meio de um grupo de estudos para partilha de experiências docentes e rodas de conversa com as crianças.

**Palavras-chave:** Leitura; Formação de leitor; Narrativas; Materiais Curriculares.

## Introdução

Você já parou para pensar sobre a importância da leitura na vida das pessoas?

Vivemos em uma sociedade em que a leitura é fundamental para qualquer situação cotidiana, e em que cada dia as pessoas leem menos e recebem as informações prontas da mídia televisiva, redes sociais e *fake news* sem questionar a veracidade dessas informações. (ROJO, 2004)

Sou professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental há dezenove anos e a partir dos meus registros e reflexões, mesmo não sendo uma regra, percebo que a escola passa a ser um dos poucos espaços sociais, com a tarefa de buscar práticas de leitura relevantes com o objetivo de possibilitar que as crianças (nossos alunos/as) se tornem leitores autônomos e que consigam se posicionar criticamente acerca dos textos de diversos gêneros que circulam nos diferentes espaços sociais.

Nos encontros do Grupo de estudos de alfabetização em diálogo (Grupad)<sup>2</sup>, de 2015 a 2016 refletimos amplamente sobre o tema da leitura, desde nossas experiências com a leitura até cenas de leitura no cotidiano da escola com imagens ou situações vividas narradas pelas integrantes do grupo. Em outubro de 2016, em uma das pautas minha amiga e eu propusemos uma conversa com nossos alunos de seis e sete anos sobre leitura, suas experiências vividas na escola e fora dela. As crianças narraram alguns sen-

timentos pelas leituras realizadas na escola e partilharam a opinião sobre a importância da leitura, promovendo reflexões sobre a prática desenvolvida em nossas aulas. Ficamos bastante impactadas com esse processo de escuta das crianças e compartilhamos no encontro do Grupad um vídeo que fizemos dessa conversa. Curiosamente algumas crianças pouco revelaram das experiências do que tínhamos estudado até o momento sobre a leitura e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Por fim considerações que nos provocaram a ampliar a reflexão do que se propõe na escola em relação à leitura e como as crianças compreendem isso. Daí surgiu a escolha para a escrita do projeto de mestrado profissional com a leitura.

Para Freire (1984, p. 12), a relação entre texto e contexto são fundamentais para a compreensão leitora.

a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Proponho neste trabalho apresentar o caminho de uma *pesquisaformação* de mestrado profissional em educação, em andamento, procurando produzir novo conhecimento dentro do campo de atuação (formação de leitor/a), entrelaçando os processos e práticas de leitura em sala de aula com a autoformação das professoras e a reflexão sobre a relação dessas professoras com os materiais propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a partir dessa escrita ampliar a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### Sobre caminhos em construção

A metodologia proposta para realização da *pesquisaformação*, tematizando as práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano escolar dos anos iniciais, consiste no desenvolvimento de um grupo de estudo e produção de narrativas sobre as experiências de professoras(es) e alunos(as) com a leitura na escola.

Ao longo do primeiro ano do Mestrado Profissional, que teve o formato de ensino remoto tanto nas disciplinas da Faculdade de Educação da Unicamp quanto nas atividades com meus alunos, procurei aprofundar os estudos sobre a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica.

Viver a pesquisa em educação com experiência com muitos outros traz limiares entre as abordagens metodológicas (auto)biográfica e narrativa. A relação com implica o encontro, o diálogo, o círculo virtuoso entre palavra e escuta. (BRAGANÇA, 2018, p. 69)

As orientações coletivas do Polifonia<sup>3</sup>, rodas de conversa como nossa orientadora diz, foram regadas de partilhas, leituras e afetividades. Narrar, ouvir, socializar e pensar na relação com outras vozes potencializaram a minha relação com a pesquisa.

São os modos singulares que cada um de nós, investigadores narrativos, estabelecemos com os nossos estudos, ao longo dos anos, que vão nos dando pistas, a partir da nossa rigorosidade e vigilância epistemológico crítica, para tematizar sobre a força da *pesquisaformação*, como palavra conceito, carregada de sentidos; por meio das tessituras teórico metodológicas, as quais constituímos neste processo. (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1037)

A princípio minha orientadora e eu pensamos em alguns tópicos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa: o **memorial de vida e formação**, a **abordagem teórico-metodológica**, o **grupo de estudos** com professoras parceiras da escola que trabalho para refletirmos em um grupo colaborativo acerca da leitura nos anos iniciais e materiais didáticos da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, bem como para produção de **narrativas** minhas, das professoras e também a realização de **rodas de con-**

**versa** com as crianças acerca da leitura em sala de aula. Pretendo construir um diálogo entre as diversas experiências para produzir conhecimento dentro desse campo de atuação (formação de leitor/a) buscando favorecer a possibilidade de formação de leitores autônomos e críticos, a partir do papel do/a professor/a durante o processo de formação dos seus alunos, com práticas sociais de leitura. Ao estudar sobre abordagem teórico metodológica encontro-me com Josso (2010, p.163), “a tomada de consciência dos registros presentes na narração permite conhecer as sensibilidades e os saberes que cada um de nós tem à sua disposição na leitura de si mesmo e do seu meio”.

A *pesquisa formação* narrativa (auto) biográfica, pressupõe na pesquisa que apresento, a escrita de narrativas para tematizar a prática docente, mobilizando reflexões sobre as relações que estabeleço com os estudos, com os outros que me constituem, com a aprendizagem e o ensino e assim produzir conhecimento.

Bragança e Motta definem que,

A compreensão da *pesquisa formação* articula-se à abordagem (auto)biográfica, na perspectiva das histórias de vida, por meio das narrativas docentes dos processos de formação pessoal e profissional e, nessa relação, à sua identidade docente. (2019, p.1039)

A história de vida, a formação, as memórias e as situações escolares vividas se entrelaçam em um mesmo fio na escrita narrativa e são inerentes.

### Considerações iniciais

Iniciar o Mestrado Profissional foi um momento muito importante na minha vida e com ele o ano de 2020 nos trouxe uma situação inesperada, a pandemia<sup>4</sup> causada pela Covid19<sup>5</sup> e o isolamento social. Tivemos que nos adaptar rapidamente ao ensino remoto foram muitas aprendizagens, desafios, frustrações e conquistas. A pesquisa é atravessada por essa experiência.

Começamos a pensar na proposta da realização de uma *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica, tematizando as práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano escolar dos anos iniciais.

“A tomada de consciência dos registros presentes na narração permite conhecer as sensibilidades e os saberes que cada um de nós tem à sua disposição na leitura de si mesmo e do seu meio.” (JOSSO, 2010, p.163)

Nessa direção, os estudos que tenho realizado, as narrativas a partir da minha experiência docente me levam a refletir sobre a importância da relação entre as professoras e as crianças, da parceria docente em grupos colaborativos de trabalho e da formação continuada.

### Referências

BENJAMIN, W. **Rua de Mão única: Infância berlinense:1900**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 155 p. Edição e tradução João Barrento.

\_\_\_\_\_. **O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BRAGANÇA, I.F.S. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Educação, Porto Alegre, v.34, n 2, maio/ago, 2011. p. 157-164.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas.** In: ABRAHÃO M.H.M.B.; CUNHA, J. L.; BOAS, L.V. (Org). Pesquisa(auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, p. 65 – 81. 2018.

BRACKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores.** São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br).

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa e Histórias na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: Edufu, 2011. 250 p. Traduzido do original pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

GALZERANI, M. C. B. **Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública.** In: Maria Cristina Menezes. (Org.). Educação, Memória, História: possibilidades, leituras. 01 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004, v. 01. p.287-330.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

MOTTA, T. C.; BRAGANÇA, I. F. S. **Pesquisa formação: Uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034- 1049, set./dez. 2019

PASSEGI M. C. **Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si.** In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA M. N. (org). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si.** In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA M. N. (org). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIERRO G. M. S. **As crianças na escola, seus enredos e narrativas.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 02, n. 04, p. 205-219, jan./abr. 2017

PRADO, G.V.T, MORAIS, J. F. S. **Inventário: Organizando os achados de uma pesquisa.** EntreVer, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

\_\_\_\_\_.; SOLIGO, R. **Memorial de Formação- quando as histórias narram a história de formação.** in PRADO, G.V.T. ; SOLIGO, R (organizadores). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007.

ROJO, R. H. R. **Letramento e diversidade textual,** In Boletim 2004. Alfabetização, leitura e escrita. Programação. Disponível no endereço: [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto).

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania,** São Paulo (SP): SEE/CENP: 2004.

### **Bibliografia consultada**

FRAUENDORF, R.B.S.; PREVIATELLI, W.M. **A contribuição de diferentes atores na formação de alunos leitores.** In: IV congresso internacional “nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”, 4., 2014, Buenos Aires. Anais. online: Untref, 2014.

p. 149 - 163. Disponível em: <<http://untref.edu.ar/documentos/IV-CINTFPP-trabajoscompletos.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016

FREIRE, P (2010). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e

Terra.

LERNER, D.(2002). **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, RS: Artmed editora.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Ler e Escrever – Guia de orientações didáticas do 1º ao 5º ano**. Vol. 1 e 2. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/17TDMBTalgiike60PCILxCv-HyEkZFE5Z> (acesso em 30.nov.2020).

---

<sup>1</sup> O termo *pesquisaformação* é uma escolha teórica, epistemológica e política do Grupo Polifonia. Entendemos que ao mesmo tempo que pesquisamos, nós nos formamos. Há uma indissociabilidade nesse modo de pensar a pesquisa e a formação, é um modo para/na forma de se produzir conhecimento. A *pesquisaformação* é mais do que desenvolver uma pesquisa acadêmica, ela consiste em uma experiência de formação que acontece com a escola, com as professoras/es, com as gestoras/es e com os alunos/as.

<sup>2</sup> GRUPAD - Grupo de estudos de alfabetização em diálogo -, subgrupo do GEPEC/FE/UNICAMP que acontece quinzenalmente, e participam professores e profissionais da educação que se reúnem para discutir sobre alfabetização.

<sup>3</sup> Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP) e (FFP/UERJ)

<sup>4</sup> Ocorreu após a confirmação de que um homem de 61 anos de São Paulo que retornou da Itália testou positivo para a SARS- CoV-2, causador da COVID-19. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_deCOVID-19\\_no\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_deCOVID-19_no_Brasil)

<sup>5</sup> É uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves

# **Conhecimento matemático especializado de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no tópico da multiplicação**

***Carla Cristina Duzzi Ribeiro***

***duzzicarla@gmail.com***

***Orientador(a): Professora Dra. Alessandra Rodrigues de Almeida***

***Coorientador: Professor Dr. Carlos Miguel Ribeiro***

***CiespMat – Conhecimento Interpretativo e Especializado***

***do Professor de e que Ensina Matemática***

## **Resumo**

O desenvolvimento do raciocínio multiplicativo é um dos focos centrais no ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e sua importância dá-se ao fato de que a compreensão da multiplicação é essencial para que o aluno consiga compreender conceitos matemáticos mais elaborados ao longo da sua escolaridade, assim como em situações cotidianas. É necessário, então, que os contextos propostos em sala de aula levem o aluno a conhecer a multiplicação não apenas como adição sucessiva de parcelas iguais, mas que possam refletir também quanto aos sentidos de configuração retangular e combinatória tornando-se capazes de realizar as representações adequadas a estes contextos. No entanto, muitos professores ainda focam o ensino deste conteúdo baseado na memorização dos fatos e na realização de algoritmos, e deixam de dar a atenção necessária à fluência processual e a compreensão de conceitos. Sabendo que é o conhecimento especializado do professor que sustenta suas ações pedagógicas em sala de aula, esta pesquisa pretende discutir o conhecimento especializado de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, tendo como base o Mathematics Teachers Specialized Knowledge (MTSK) serão utilizadas Tarefas Formativas aplicadas em encontros de formação de professores, além de ferramentas como gravações em áudio e vídeo, registros de campo, entrevistas, e bibliografias relacionadas ao tema. Com esta pesquisa espera-se contribuir para a melhoria da prática docente no ensino da multiplicação, buscando compreender a prática pedagógica do professor quanto aos sentidos da multiplicação: adição sucessiva de parcelas iguais, configuração retangular e de combinatória, bem como as representações e as propriedades associadas.

**Palavras-chave:** MTSK, Conhecimento Especializado do Professor, Multiplicação, Ensino Fundamental, Formação de Professores



## Introdução

As práticas pedagógicas relacionadas à multiplicação durante muito tempo estavam voltadas apenas à memorização dos fatos e na aprendizagem e utilização do algoritmo. A não compreensão do conceito multiplicativo pelo aluno permite, por vezes, que ele até consiga resolver o algoritmo, no entanto impossibilita que ele consiga compreender como utilizá-lo em situações cotidianas ou na resolução de problemas, por não associar a problemática solicitada à necessidade de multiplicar. Desta forma, ao colocar-se frente a uma tarefa que exige um raciocínio multiplicativo ou a utilização do algoritmo da multiplicação, o aluno questiona o professor sobre qual algoritmo precisa utilizar para resolver a situação problema.

A habilidade de raciocinar com uma variedade de conceitos multiplicativos e de usar com flexibilidade habilidades multiplicativas, estratégias e algoritmos para resolver problemas são essenciais para futuras aprendizagens associadas a ideias matemáticas fundamentais como frações, decimais, porcentagens, razões e proporções (SIEMON; BREED; VIRGONA, 2005). No ensino que possibilite o desenvolvimento do raciocínio multiplicativo o papel do professor é fundamental.

Ao professor cumpre um conhecimento matemático simultaneamente amplo e profundo e relacionado com o fazer matemático de modo a proporcionar aos alunos o entendimento do que fazem, de como fazem e porque o fazem a cada momento, tendo sempre como perspectiva as futuras aprendizagens e sustentado nas anteriores. (POLICASTRO; ALMEIDA; RIBEIRO, 2017)

Ensinar multiplicação nos anos iniciais do ensino fundamental, baseando-me em minha experiência como professora, nos primeiros anos do Ensino Fundamental envolveu o trabalho com a multiplicação de modo a possibilitar aos alunos a compreensão da multiplicação como “adição de parcelas iguais”. A partir da introdução do conceito nesta perspectiva, iniciava-se o ensino do algoritmo e a aplicação de exercícios de memorização dos fatos básicos. Essa prática era próxima à desenvolvida pelos meus colegas professores, pois em diferentes momentos conversávamos sobre atividades matemáticas. Hoje atuando na gestão como diretora escolar consigo ter uma visão geral da atuação pedagógica dos professores, por meio não apenas do planejamento escolar destes profissionais como também pelas reuniões avaliativas periódicas. O que torna possível perceber que esta prática persiste. A habilidade de realizar o algoritmo da multiplicação com eficiência é cobrada muitas vezes já nos últimos meses do segundo ano de Ensino Fundamental e a memorização dos fatos básicos no terceiro ano faz parte da rotina nas aulas de matemática, bem como das atividades extraclasse.

No entanto, tratar a multiplicação apenas como uma extensão da adição nos leva a uma visão reducionista do raciocínio multiplicativo, pois se adicionar envolve ações de juntar, acrescentar e comparar, a multiplicação envolve ações de iterar, ou seja, múltiplas cópias de uma unidade composta. Envolve a correspondência “muitos para um” ao invés de “um para um” da adição. (NUNES; BRYANT, 1997)

Conhecendo a complexidade envolvida no raciocínio multiplicativo, e sua importância para compreensão de conteúdos mais complexos e para desenvolvimento do raciocínio para a vida, entendemos a relevância de pesquisar o conhecimento especializado do professor atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental no tópico da multiplicação, tanto no que se refere ao conteúdo matemático quanto no conhecimento pedagógico desse conteúdo. Desta forma esta pesquisa pretende investigar o conhecimento do professor com relação ao raciocínio multiplicativo e as representações da multiplicação, levando em consideração não apenas o sentido de adição de parcelas iguais como também a abordagem realizada para a compreensão dos modelos visuais de configuração retangular e de combinatória.

Entendemos que para contribuir com a melhoria das aprendizagens dos alunos requer compreender o conhecimento do professor sobre o tópico, o que demanda e implica um foco na pesquisa que permita melhor entender os aspectos que tornam esse conhecimento especializado e, conseqüentemente, contribuir para o seu incremento. (RIBEIRO et al., 2018). Neste sentido, nesta investigação serão utilizadas as conceitualizações teóricas do conhecimento do professor apresentadas, Mathematics Teachers' Specialized Knowledge – MTSK (CARRILLO et al., 2018).

Diante deste contexto a questão de pesquisa central deste projeto consiste em:

Que conhecimento matemático especializado revelam professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental no tópico da multiplicação?

E as subquestões que seguem auxiliam na resposta desta questão:

- Que conhecimento especializado relacionado aos procedimentos de cálculo da multiplicação revelam professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Que conhecimento especializado revelam professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto à definição de multiplicação e das propriedades que a sustentam?
- Que conhecimento especializado revelam professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental com relação aos registros das representações utilizadas na resolução de tarefas relacionadas ao tópico da multiplicação?
- Que conhecimento especializado revelam professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto aos sentidos da multiplicação: adição sucessiva de parcelas iguais, modelo retangular e combinatória?

## Metodologia

O foco desta pesquisa será o conhecimento especializado do professor que ensina matemática, a partir de um curso de formação no qual serão aplicadas Tarefas Formativas (RIBEIRO, 2018) que possibilitem identificar o conhecimento revelado por professores participantes no âmbito da multiplicação.

Esta pesquisa pode ser considerada qualitativa por buscar compreender a perspectiva dos participantes tornando visíveis suas experiências (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013)

Participarão do estudo professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação poderá ocorrer presencialmente ou de forma remota, respeitando as orientações das autoridades sanitárias e das indicações da orientadora e da Unicamp em virtude da pandemia do Covid-19.

Ainda não está previsto o número total de pessoas que participarão da pesquisa. Uma vez definido o contexto de investigação e constituído o grupo de participantes para a formação pretendemos realizar a coleta das informações a partir do consentimento dos professores para a participação na pesquisa. Pretende-se que a formação ocorra em três sessões (presenciais ou virtuais) realizadas semanalmente, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

De maneira mais específica, as informações que irão compor o corpus da pesquisa serão obtidas a partir desses diferentes instrumentos: videografações das formações, dos quais serão selecionados episódios ou situações para análise; registros em diários da pesquisadora com base na descrição e reflexão sobre experiências vivenciadas na formação, produções dos participantes nas Tarefas Formativas (RIBEIRO, 2018) respondidas pelos mesmos, e entrevistas audiogravadas com participantes.

As informações obtidas serão objetos de análise a partir do Mathematics Teachers' Specialized Knowledge – MTSK (CARRILLO et al., 2018) com maior ênfase ao subdomínio Knowledge of topics (KoT) que se relaciona ao tópico matemático de forma específica. Desta forma buscará conhecer:

- Procedimentos: como se faz, por que se faz assim, características do resultado.
- Definições, propriedades.
- Registros das representações
- Fenomenologia: sentidos da multiplicação: adição sucessiva de parcelas iguais, configuração retangular e combinatória.

## Andamento do Projeto

Quadro com:

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021	1º Semestre 2022
Disciplinas a serem cursadas		X		
Revisão da literatura	X	X	X	X
Consolidação do referencial teórico e metodológico		X		
Construção dos instrumentos		X		
Comitê de ética	X			

Proficiência		X		
Coleta de dados		X		
Análise preliminares dos dados		X	X	X
Qualificação			X	
Defesa				X

As disciplinas consideradas como obrigatórias pelo programa de Mestrado Profissional foram cumpridas quase que em sua totalidade no ano de 2020, restando apenas a “Escrita de Dissertação II” que será oferecida no início do primeiro semestre de 2021.

Também foi possível concluir no segundo semestre de 2020 as disciplinas eletivas, contando com o aproveitamento de estudos realizado em 2019.

Não foi possível realizar o teste de proficiência no ano de 2020, por este não ter sido oferecido pela universidade devido à pandemia de COVID 19.

### Considerações iniciais

O ensino da multiplicação no Brasil, conforme os currículos oficiais, tem início no segundo ano do Ensino Fundamental, e deve ser introduzido a partir do sentido de adição sucessiva de parcelas iguais. Desta forma, durante o decorrer de sua trajetória educativa nos anos iniciais, o aluno precisará compreender os diferentes sentidos em que a multiplicação pode ser interpretada: adição sucessiva de parcelas iguais, configuração retangular e combinatória.

Compreendendo que o conhecimento especializado do professor sustenta sua prática e dá sentido a suas ações em sala de aula, é necessário que além de conhecer estes diferentes sentidos seja capaz de realizar representações associadas, além de conhecer as propriedades relacionadas à esta operação.

Pensar na multiplicação apenas como a extensão da adição é uma concepção bastante comum entre educadores, no entanto multiplicar envolve ações e relações numéricas diferentes daquelas envolvidas na adição. Se o objetivo é a expansão e a apropriação do conceito multiplicativo, é necessário que o estudante seja levado a interagir com esses raciocínios distintos.

Sabendo que a formação inicial não é capaz de abordar com a amplitude necessária esta temática, esta pesquisa pretende contribuir através de uma reflexão acerca da formação de professores, para a melhoria da prática docente e do ensino da matemática.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017..
- BALL, D.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. **Content knowledge for teaching: What makes it special?** *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.
- CARRILLO, J. et al. **The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model**. *Research in Mathematics Education*, [S.l.], p. 19, 2018.
- CASTRO, J.; RODRIGUES, M. **Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância**. Lisboa: ME-DGIDC, 2008.
- FOSNOT, C., & DOLK, M. **Young mathematicians at work: constructing multiplication and division**. Portsmouth, NH: Heinemann.(2001)
- HULBERT, E; PETIT, M; EBBY, C; CUNNINGHAM, E; LAIRD, R. **A Focus on Multiplication and Division: Bringing Research to the classroom**, 2017
- JAKOBSEN, A.; RIBEIRO, M.; MELLONE, M. **Norwegian prospective teachers' MKT when interpreting pupils' productions on a fraction task**. *Nordic Studies in Mathematics Education*, v. 19, n. 3-4, p. 135-150, 2014.
- MAGINA, S.; MERLINI, V.; SANTOS, A. **A estrutura multiplicativa sob a ótica da teoria dos campos conceituais: uma visão do ponto de vista da aprendizagem**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza, 2012. p. 1-12.
- MAGINA, S; SANTOS, A; MERLINI, V. **O raciocínio de estudantes do Ensino Fundamental na resolução de situações das estruturas multiplicativas**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 517-533, 2014, ISSN 1516-7313. <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000200016>
- MENDES, F. BROCARD, J, OLIVEIRA, H., **La multiplicación: Construyendo oportunidades para su aprendizaje**. In M. Isoda & R. Olfos (Orgs.),2011
- MENDES, F. BROCARD, J, OLIVEIRA, H. **A evolução dos procedimentos usados pelos alunos: contributo de uma experiência de ensino centrada na multiplicação**, *Quadrante*, Vol. XXII, Nº 1, 2013
- NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças Fazendo Matemática**. Trad. Sandra Costa. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- OLIVEIRA, M.P.; ALMEIDA, A.R; RIBEIRO, M. **Níveis de raciocínio demonstrados por alunos em tarefas de multiplicação: uma experiência no ensino fundamental**. *Tangram: Revista de Educação Matemática*, Douros – MS – v.1 n. 1, pp. 89 - 101 (2018)
- PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Tradução de Fernando Becker. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- POLICASTRO, M; ALMEIDA, A; RIBEIRO, M. **Conhecimento Especializado revelado por professores da educação infantil do anos iniciais no tema de medida de comprimento e sua estimativa**. *Espaço Plural* , Ano XVIII , Nº 36 ,1º Semestre 2017 , p.123-154.

RIBEIRO, M. **Das Generalidades às Especificidades do Conhecimento do Professor que Ensina Matemática: Metodologias na Conceitualização (Entender e Desenvolver) do Conhecimento Interpretativo.** In: *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática [livro eletrônico]* / organizadoras Andréia Maria Pereira de Oliveira e Maria Isabel Ramalho Ortigão. -- Brasília

: SBEM, 2018. -- (Coleção SBEM ; 13)

RIBEIRO, M; POLICASTRO, M; ALMEIDA, A.; CALDATTO, M; MELLONE, M. **Conhecimento**

**interpretativo e especializado do professor de e que ensina matemática – uma discussão articulada em contextos de formação.** VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática., 2018.

SIEMON, D., BREED, M., & VIRGONA, J. (2005). **From additive to multiplicative thinking: The big challenge of the middle years.** *Proceedings of the 42nd Conference of Mathematical Association of Victoria.* Retrieved December 12, 2016, from [www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/ppa-ddmulti.pdf](http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/ppa-ddmulti.pdf).

VERGNAUD, G. **La théorie des champs conceptuels.** *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

VERGNAUD, G. **Multiplicative structures.** In J. Hilbert & M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (Vol. 8, pp. 141-161). Reston, VA: Lawrence Erlbaum, 1988.

# **Práticas pedagógicas decolonizadoras presentes nos Projetos Político-Pedagógicos no Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Itatiba, SP.**

*Clarice da Costa Feijó Nicolau*

*claricecfnicolau@gmail.com*

*Newton Antonio Paciulli Bryan.*

*LaPPlanE - Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional*

## **Resumo**

As escolas são ambientes caracterizados pelas diversidades étnico-sociais e culturais, entre outros, e ignorá-las ou trabalhar dentro de padrões opressores, com resquícios da colonialidade, podem gerar preconceitos e conflitos. Os Projetos Político-Pedagógicos, PPPs, preveem ações para garantir os direitos de todos os indivíduos incluídos na Instituição de Ensino e em seu entorno. No presente trabalho apresentaremos os pressupostos teóricos e metodológicos para a análise dos PPPs das escolas de Ensino Fundamental do Município de Itatiba.

**Palavras-chave:** Colonialidade; Projeto Político-Pedagógico; Interculturalidade; Pedagogias decoloniais.

## **Introdução**

A escola tem por função a difusão de conhecimentos acumulados pela sociedade, porém há uma seleção orientada por um padrão hegemônico fundamentado na Modernidade e na construção do Estado nação, presente nas relações interpessoais, em livros e até nos currículos escolares municipais.

Alguns conflitos escolares possivelmente decorrem desses padrões impregnados nas Instituições escolares e sociedade que são determinantes nas estruturas educacionais, sociais e convencionais que impõe e valorizam a Colonialidade.

O termo “Colonialidade do poder” foi criado por Aníbal Quijano, em 1989, e representa o padrão mundial de poder capitalista cultural e econômico que insiste em perpetuar a divisão do mundo em periférico (antigas colônias) e centro (Europa e América do Norte) mesmo após a destruição teórica do colonialismo. No mesmo ano, Quijano também afirma que não existe Modernidade sem a Colonialidade.

Quijano (2000) denomina tal modelo também como hierarquização colonial e/ou étnico-racial o que, entre muitas características, acaba justificando, ainda hoje, a desvalorização e minorização do índio, do negro, da mulher, da criança, do migrante, do homossexual e de qualquer identidade que transpasse os padrões pré-determinados e a garantia da superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca. Da mesma forma, causa a inferiorização de grupos justificando a discrepância ou desigualdade na divisão

social do trabalho, nos salários, empregos e na produção social, científica e cultural, negando o legado intelectual e histórico desses grupos, como a medicina indígena. Por meio desse processo, todas as narrativas não realizadas por Europeus Ocidentais e seus derivados são desautorizadas e perdem o seu valor. Para o autor:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (SANTOS, 2009, p.72)

Segundo Walsh (2007), tais imposições pós-colonizadoras causam problemas entre as pessoas quando as privam da demonstração de conhecimentos subalternos, e saberes de ancestralidade e tradições culturais não-européias, gerando conflitos, agressões e a não aprendizagem no âmbito escolar. Essa imposição nos currículos escolares causa problemas reais em torno da liberdade do ser e da história do indivíduo sustentado por uma violência epistêmica com a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidam com o referido padrão, fazendo com que o jovem perca o direito a ter uma educação que vá de encontro com seus interesses e necessidades como cidadão.

Mignolo, 2003, afirma que a Colonialidade se estende para a dimensão do poder, do saber e do ser, sendo indissociável da Modernidade, fazendo parte desse contexto, o controle da economia, da autoridade, da natureza e recursos naturais, do gênero e da sexualidade e da subjetividade e do conhecimento.

O pesquisador Enrique Dussel (2007) relata que a opressão eurocentrista mundial iniciou-se pelo advento da Modernidade, que foi originada na Europa. O que a tornou centro e consciência reflexiva do “sistema mundo”, tornando o resto dos territórios a periferia.

Tal fenômeno foi concebido pela capacidade dos países europeus se sobressaírem sobre as outras civilizações no desenvolvimento cultural e conhecimento nas navegações proporcionando domínio, conquista e colonização de territórios. A colonização da Ameríndia (porque é uma América que até o século XVI foi habitada apenas pelos “índios”) conferiu à Europa a superioridade diante de outras civilizações como o mundo muçulmano, a Índia e a China e agregou indígenas e escravos aos sistemas de trabalho que produziam muito valor para o sistema. Após esse momento também a América do Norte foi introduzida ao centro, por se tratar de uma colônia de migração Europeia e por seguir os mesmos padrões opressores da Modernidade eurocêntrica.

Assim, segundo ele, também nasceram as “formações sociais periféricas” que tiveram como principais causas a dominação e exportação de bens manufaturados e exploração do trabalho indígena e escravo. Para o escritor, no fim do século XX podiam ser denominadas como formações periféricas, além das latino-americanas, as pertencentes à África bantu, as muçulmanas, na Índia, no Sudeste Asiático e na China, somando-se também à Europa Oriental após a queda do socialismo. A Europa se responsabilizou pela implantação do Capitalismo e dos seus pressupostos já que era o centro do “sistema-mundo”. A crise da Modernidade se originou internamente na Europa enquanto as periferias assistiram à opressão de maneira passiva como se o modelo fosse sinônimo de desenvolvimento. O esgotamento do meio ambiente e a destruição da humanidade foram os fatores precursores da sua queda.

Muitos pesquisadores defensores da América Latina se debruçaram sobre essa temática decolonizadora, criando novos termos e estratégias com o objetivo de resolver e recuperar as perdas causadas pela Modernidade.

Santos (2009) explica que o conhecimento é gerado a partir de experiências sociais, significando uma ou mais epistemologias. Para o autor, as relações sociais são sempre culturais e políticas, sendo de extrema importância evidenciar a diferença entre o multiculturalismo, cultura dominante que aceita outras, e da interculturalidade, que reconhece de forma recíproca outras culturas de maneira à enriquecer-se tendo um espaço em comum. Para o autor:

Epistemologia é toda noção ou ideia, refletidas ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem prática e atores sociais. (SANTOS, 2009, p.09)

A expressão “Epistemologias do Sul” criada pelo autor (SANTOS, 2009) refere-se ao conhecimento dos oprimidos, excluídos e silenciados pelo capitalismo e colonialismo. Para ele, a “Epistemologia Ocidental dominante” foi criada com base nas necessidades da dominação colonial e está no pensamento abissal. Essa ideia divide o pensamento em duas partes: “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”. O último desaparece quando não é a realidade de interesse. É excluído e considerado como o Outro, não cabendo dois pensamentos dentro do Abissal. Nesse contexto, toda cultura proveniente dos oprimidos foi invisibilizada e/ou excluída na sociedade durante a Modernidade/Colonialidade.

Também como uma maneira de restaurar as perdas latinas da Modernidade, Dussel (2007) afirma que a ética da libertação implanta primeiramente uma filosofia libertadora e crítica desvinculada de poderes e do eurocentrismo, produzida nas periferias, sem imitações, expressando identidade e individualismo territoriais vividos a partir da sua alteridade excluída e dominada. Seria uma forma de retomada e reconhecimento dos excluídos pela dominação eurocêntrica por meio da inserção de suas produções na cultura mundial.

A Filosofia da Libertação para Dussel, 2005, é a proposta de uma produção Latino Americana, com o seu olhar e com o seu lugar de fala. Insere o conhecimento local e individual de saberes e vivências para o mundo, demonstrando a realidade dos oprimidos como a pobreza, violência, história, necessidades e cultura, antes anuladas pelo eurocentrismo, e permite a consciência do oprimido de sua condição até a libertação.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) escreve sobre a opressão que atinge a todos considerados diferentes pelo dominante, derivado da “Colonialidade do ser”, alinhado com Mignolo (2003), que fortalece a alienação das pessoas da sua realidade e cultura, desumanizando assim o diferente. No mesmo livro também refere-se à educação bancária que oprime seus educadores e educandos, propagando uma sociedade opressora e sem interesse de seus estudantes, porque é realizada de forma descontextualizada.

As denominadas Pedagogias Decoloniais, elaboradas por Catherine Walsh em 2013, são exemplos de metodologias para a resistência na América Latina com novas práticas e estratégias para o oprimido ser, estar, pensar, saber, sentir, existir entre outros como uma maneira de romper com a Modernidade/Colonialidade. Ela discorda de Paulo Freire, dizendo que não basta libertar os oprimidos. É necessário eliminar a dominação, atacando as condições existenciais-ontológicas, raciais e de gênero, influenciando e intervindo, interrompendo, transgredindo, desalojando e transformando para ultrapassar e desfazer as categorias de identidade colonial imposta.

Levando essas reflexões sobre métodos e teorias de valorização do conhecimento latino para as Instituições de Ensino, a escola possui papel fundamental na nova normativa descolonizadora priorizando o seu aluno de maneira emancipadora e protagonista.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, regulamenta em seus artigos premissas que dão autonomia à escola e sua comunidade para a criação e execução democrática de sua proposta pedagógica adaptada a sua identidade cultural, étnica, econômica e social.

No artigo 12 da mesma Lei está normatizado que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, termo que pode ser encontrado na prática como Projeto Pedagógico ou ainda Projeto Político-Pedagógico.

Para Veiga, 1998:

O Projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo Projeto Pedagógico da escola é, também um Projeto Político-Pedagógico por estar intimamente articulado ao compromisso sócio- político com os interesses reais e coletivos da população majoritária.



Silva, 2012, garante que a principal diferença entre os termos Projeto Pedagógico e Projeto Político-Pedagógico é que o segundo apresenta um sentido mais compromissado e democrático com relação a seus objetivos escolares.

Sendo assim, podemos encontrar diferenças nas denominações, mas todas assemelham-se na questão política legitimada pela Lei Brasileira de Diretrizes e Bases, de 1996, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros.

No Sistema Educacional do Município de Itatiba, onde será feito o levantamento documental da pesquisa, existem duas Leis que regulamentam o Projeto Pedagógico na Lei Municipal 4623/2013 que estrutura e organiza a educação pública municipal, institui o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Remuneração para os Profissionais da Educação, e dá outras providências e a Lei Municipal 5000/2017 que dispõe sobre o novo Sistema Municipal de Ensino. Em ambos os documentos encontramos os termos Proposta Pedagógica e Projetos Políticos- Pedagógicos.

É comum que os estagiários da graduação de Pedagogia tenham contato com os PPPs das escolas e façam um levantamento dos dados da Instituição. Também nesse momento é possível verificar diferenças entre a teoria e a prática vivenciada dentro dos muros da escola.

Para Silva, 2012, a insistência em seguir um padrão de qualidade de ensino, previsto na LDB (1996), que não considere as características do ambiente em que a escola está inserida, acaba cegando as principais condições e problemas reais que costumam enfrentar. Tal fato ocasiona o distanciamento entre a prática e teoria do Projeto Pedagógico tornando-o obsoleto, burocrático e empoeirado.

Veiga, 1998, acredita que o Projeto Político-Pedagógico deve ser uma reflexão do cotidiano escolar que leva um tempo para ser feito, considerando a ação, sendo necessário um tempo para a consolidação de uma proposta adequada. Para a elaboração de um bom Projeto, a autora considera a participação de todos os integrantes e comunidade da Unidade escolar, garantindo assim uma gestão democrática com objetivos voltados para a melhoria da Sociedade.

O Projeto Pedagógico deve ser um documento baseado na prática, fundamentado na formação do aluno para a cidadania e fruto do esforço coletivo e da comunidade, evidenciando os valores e conhecimentos interculturais que promovam o protagonismo e a emancipação dos estudantes.

## **Metodologia**

O ano de 2020 foi marcado pela Pandemia do Coronavírus que impossibilitou os encontros presenciais e algumas metodologias da pesquisa que gerassem possíveis contaminações.

Sendo assim, essa pesquisa optou por realizar um levantamento bibliográfico documental qualitativo utilizando os Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas de Ensino Fundamental I e II do Município de Itatiba, SP em busca de ações planejadas pelas Unidades que visem superar os principais conflitos ligados a fatores colonizadores.

Após a coleta de dados dos 27 PPPs, analisaremos as ações, diagnósticos da comunidade, avaliações, práticas e projetos pedagógicos apresentados pelas Unidades escolares no ano de 2016 com possíveis soluções interculturais que buscarão a insurgência para o protagonismo estudantil e sua decolonização, visando uma educação emancipatória, amplificando o debate e as práticas pedagógicas dos docentes, com formações e ações dos gestores que promovam a autonomia e a liberdade do estudante.

## **Considerações iniciais**

Com base nas leituras realizadas, iniciamos uma prévia análise do que pode constituir os conflitos escolares ligados a Colonialidade.

Ao estudar alguns autores decolonizadores como Dussel, Freire, Mignolo, Quijano, Santos e Walsh,

foi possível reconhecer como a Colonização europeia e seus resquícios tornaram os povos da América Latina oprimidos em suas culturas, etnias, religiões, conhecimentos e outros, possivelmente sofrendo com uma invisibilidade e exclusão ao tentarem se apresentarem fora dos padrões eurocentristas.

Por outro lado, também ficou evidente a necessidade de recuperar os valores perdidos, a reconstrução de noção de identidade do ponto de vista dos povos, valorização da cultura e produção regional criando uma interculturalidade que, segundo Santos, é um princípio que reconhece reciprocamente e se dispõe para o enriquecimento mútuo entre várias culturas que dividem um determinado ambiente, como as práticas descritas, por exemplo, em Pedagogias decolonizadoras de Catherine Walsh, 2013.

A escola por ser institucionalizada assume muitas responsabilidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Nela se prevê de maneira sintetizada o preparo para o exercício da cidadania, a liberdade de se aprender, pluralismo de ideias, valorização da experiência extra-curricular, entre outros.

Analisando as bibliografias acima, encontraríamos tais práticas decolonizadoras descritas no principal documento da Unidade escolar, o seu Projeto Político-Pedagógico, PPP, também reconhecido pela LDB em 1996, como Proposta Pedagógica, temática que iremos estudar nos PPPs das Escolas Municipais de Itatiba, SP.

## Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- DUSSEL, E. D. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 2005.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*; Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- ITATIBA, Prefeitura do Município de Itatiba. **Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Remuneração para os Profissionais da Educação**. Lei nº 4623, de 23 de dezembro de 2013.
- ITATIBA, Prefeitura do Município de Itatiba. **Novo Sistema Municipal de Ensino**. Lei nº 5000, 24 de janeiro de 2017.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo latino-americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Jul./2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Almedina. Janeiro, 2009.
- SILVA, Vandrê Gomes da. **Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.204-225.
- VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad e colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial**. In: CASTRO- GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUET, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistemica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap.3, pg 47-63.
- WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

## **EJA, curricularizando vidas.**

***Cristina Astolphi Martins Roncada***

***crisroncada17@gmail.com***

***Adriano Salmar Nogueira e Taveira***

***GEPEJA UNICAMP e GETEJA NORO***

### **EJA, CURRICULARIZANDO VIDAS.**

O presente artigo tem por objetivo analisar, refletir e propor discussões em torno ao processo que temos denominado: *curricularização de práticas identitárias no território*. Esse registro tem por fundamento experiências escolarizantes vividas pela EJA-educação de jovens, adultos e idosos, na escola municipal Espaço Concórdia.

Tais práticas dialogam com o currículo oficial expresso na forma das diretrizes municipais, buscando uma proposta curricular demandada pela vivência no território, por nos entendido como espaço educador. A curricularização de experiências neste espaço, pesquisando e sistematizando em abordagem intersetorial, reestrutura à concepção seriada linear. Este conjunto de atuações movimenta-se como pesquisa-ação-reflexiva valorizando e dignificando às interações, objetivadas como construção coletiva de conhecimentos e subjetivando em suas histórias os envolvimento passados e presentes dos(as) Estudantes.

Como um dos resultados, aqui estudado, temos observado o processo integral destes(as) Estudantes: matrícula, permanência e conclusão são consideradas como convivência – e não apenas como ensino supletivo.

**Palavras chave:** curricularizar à experiência cultural, EJA.

### **Introdução**

Nas salas de EJA atualmente nos deparamos com grupos formados por pessoas em diferentes fases da vida: adolescentes, jovens, adultos e idosos. Essa heterogeneidade de idades compõe grupos com diferentes objetivos, bagagens de opiniões e expressões de vida.

Constatamos inúmeros fatores ou, mais preponderante, constatamos a ausência de políticas públicas inclusivas não permitindo a essas pessoas evoluir em escolarização numa adequada correlação entre idade e estudos.

Refletindo sobre o porquê dessas pessoas terem deixado a escola. Podemos observar entre diversos

motivos, a vergonhosa vivência com escassez de políticas públicas e impactos do fracasso escolar. Porém, também precisamos entender o porquê desse retorno à escola. A grande maioria está buscando conhecimento como processo emancipatório, independente do grau ou etapa de estudos, independentemente das expressões psicológicas que os motivaram retornar/retomar.

No município de Campinas, a demanda para EJA é altíssima. De acordo com os últimos dados obtidos (senso 2010 e TRE 2014), cerca de 350 mil pessoas não frequentaram ou não concluíram o Ensino Fundamental. Atualmente a Secretaria Municipal de Educação atende cerca de 2634 estudantes de EJA, não contabilizando nesse dado os estudantes atendidos pela FUMEC nos anos iniciais. São dados preocupantes e nos instigam a pensar o porquê dessa EJA não atingir esse número tão alarmante.

Mesmo diante desse cenário de desqualificação e desmonte de ações para EJA e perante esses dados que nos assustam, mantemos em nós a esperança enquanto militantes que somos pela educação pública.

Uma das buscas incessantes para significar a EJA na Região Noroeste de Campinas, através de um trabalho coletivo regional, advém da ressignificação do currículo desenvolvido em nossas Unidades, integrando-os ao território e considerando-o como sujeito educador. Analisaremos essa re-construção do currículo, mais especificamente, desenvolvidas no Projeto EJA Espaço Concórdia, por suas especificidades e consolidações que rompem com as barreiras da escola regular.

### **A EJA Noroeste: Um ressignificado em educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos.**

Estamos caminhando há 6 anos, na Região Noroeste de Campinas, através do NAED Noroeste (Núcleo de ação educativa descentralizada Noroeste) com um grupo de estudos e pesquisas, denominado GTEJA Noroeste que busca ações significativas para EJA na região, repensando uma outra escola que tem como foco o aluno e o território como sujeitos de ensino e aprendizagem, que pensam em práticas humanizadas e emancipatórias desses sujeitos.

Encerramos o ano de 2020 com 568 estudantes matriculados na EJA em nossa região, mesmo sendo um ano de muitas angústias e um momento excepcional de isolamento social que afetou a todos. Esses estudantes são a razão de todos os esforços e buscas para essa educação e utopias que acreditamos.

O Projeto de EJA onde desenvolvo minha pesquisa, no qual também sou sujeito nesse processo de construção de conhecimentos, chama-se Institucionalmente EJA Aeroporto Padre Leão Vallerie e apelidamos por EJA Espaço Concórdia, em homenagem à Praça Concórdia, localizada no Campo Grande e sendo por sua condição histórica de lutas e conquistas um marco e um ponto de referência para os moradores dessa região. A EMEF Padre Leão Vallerie é a Unidade Educacional vinculadora das turmas descentralizadas do Projeto, essas turmas são multisseriadas, sendo duas turmas por período, uma com 1º e 2º termos e outra com 3º e 4º termos. Iniciamos em 2017 no CEMEP Campo Grande, um Espaço Educativo da FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária), com quatro turmas, duas no período da tarde e duas no período da noite. Em decorrência da demanda de procura por vagas no território, iniciamos em 2019 um movimento para estendermos nosso atendimento para o período da manhã, conseguindo assim, já no 1º semestre de 2020 começarmos efetivas atividades nos três períodos e oportunizando a esses estudantes seu direito à escolarização, de acordo com suas necessidades.

É muito importante ressaltar que esse projeto só foi possível pela luta dos supervisores educacionais do NAED Noroeste, companheiros de profissão e de militância pela educação pública e de qualidade, que sonharam e acreditaram juntos que esse projeto seria possível. Em 2016 surge então a oportunidade de iniciarem a concretização desse no CEMEP Campo Grande, como já escrito, um espaço da FUMEC, que mesmo não sendo um espaço físico ideal, não poderiam deixar passar a oportunidade. Começamos então com uma sala vazia garantida e a possibilidade de usar uma das salas que ficasse vaga em cada período de acordo com as atividades da FUMEC e do CEPROCAMP que já aconteciam no espaço, iniciando assim, nesse momento, uma parceria entre as três instâncias: NAED Noroeste, FUMEC e CEPROCAMP.

Iniciamos as atividades com os estudantes em março de 2017. Surge então o desafio de construir

coletivamente uma nova Educação de EJA, com uma proposta curricular não hierarquizada em que todas as disciplinas têm o mesmo número de aulas, possibilitando pensarmos e construirmos um outro currículo e uma nova didática em que todos são co-responsabilizados pela formação integral dos estudantes.

O projeto rompe com as barreiras institucionais, subvertendo as regras reguladas pelas diretrizes curriculares e pela legislação vigente, pois, entende que a educação deve primar pelas necessidades dos estudantes em seu contexto sócio, histórico, econômico e cultural, tentando transformar essa realidade com suas bases políticas e pedagógicas, construindo assim uma escola como um lugar de transformações, evoluções e transgressões e tendo como meio um outro currículo referenciado no território educador.

Tal vivência prioriza seres humanos em todas as suas dimensões, através de atividades e programações de construção e reconstrução do conhecimento. Para tanto, é preciso compreender a constituição, os princípios e os objetivos que norteiam a EJA desenvolvida na cidade de Campinas, na região Noroeste e especificamente no Projeto em questão.

Para que a escola tenha êxito nessa segunda chance que está tendo para acolher esse estudante, é preciso entender primeiramente o contexto em que está inserida; conhecer esses estudantes e, ao conviver com seus estudos, compreender os anseios e desejos que trazem. Assim poderemos oferecer uma escola que acolhe esses sujeitos e propicia acima de tudo felicidade e satisfação pessoal.

Para tanto, precisamos pensar em uma *descurricularização* da nossa práxis pautada no currículo padronizado pelo sistema de ensino, rompermos com essas barreiras impostas e efetivarmos a *curricularização* das experiências significativas de vida.

Essas práticas buscam reflexão em diversas dimensões: éticas, estéticas, artísticas e científicas, voltadas ao ser humano em movimento, isto é, ser em superação constante, desenvolvendo conhecimento a partir da curiosidade epistemológica. A busca em planejar e desenvolver essas práticas humanizam à escola, envolta em estudos contínuos por parte de todos os sujeitos participantes. Esses estudos permeiam uma formação reflexiva, progressista e reconstrutiva sobre a EJA, ultrapassando os modos bancários e estáticos em que fomos submetidos e, infelizmente, são ainda presentes em muitos momentos da prática docente.

Não podemos pensar essa Educação dissociada do território ao qual estamos inseridos. Precisamos sim, entender nosso estudante como sujeito desse território e curricularizar nossas ações dialogando com o entorno da escola e com a vida dos nossos estudantes, proporcionando aos estudantes, nesse movimento circular entre o território e a escola, construirmos e reconstruirmos seus conhecimentos, tornando-os transformadores de suas realidades.

Esse movimento é potente para a consolidação desse território educador, constituindo a educação pública que identifica culturas, tradições, conhecimentos populares, movimentos intersetoriais garantidores de direitos, pesquisas e reflexões que globalizam os esforços de todos na construção de uma vida mais digna e justa pautada em princípios de igualdade e liberdade. Como justifica Norberto Bobbio:

*‘A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser.’*

As referências-base para nossas ações são Paulo Freire e, conforme este, a reflexão sobre nossa prática, entendendo esse estudante, em movimento circular entre o território e a escola, que constrói e reconstrói práticas curricularizadas e torna-se protagonista de sua história. Tal qual, avaliando como essas práticas estão abrangendo a formação integral do estudante de EJA de uma forma humanizada, instrumentalizando o sujeito da EJA para ler e transformar o mundo ao qual está inserido. E para além

disso, identificar como essas práticas afetam os estudantes e impactam na matrícula, permanência e conclusão de seus estudos.

O eixo “arte e corpo” tem um papel importante nessa prática, trazendo a arte territorial que pensa esse corpo em movimento nesse território e seu reconhecimento interno como ponto de partida para materializar essa arte que os rodeia e os permitem representarem esteticamente esse mundo.

Trazemos para nossa prática a intersectorialidade territorial, sendo esse movimento muito importante para a formação integral que buscamos. Aprofundamos essas parcerias através do grupo de estudo supracitado, GETEJA Noro, que convidou todos os setores de políticas públicas para dialogarem e construir com osco esse trabalho intersectorial. Está sendo muito bonito de ver essa construção e os frutos que estamos colhendo nessa coletividade.

Hoje contamos com a parceria efetiva da Casa de Cultura Itajaí, que é a mais próxima em localização do Projeto, realizamos oficinas revezando o espaço com a temática corporal, dialógica e teatral. Entre as várias oficinas desenvolvidas quero citar como exemplo a “*Oficina do teatro do oprimido*”, a qual observei um impacto forte em todos os envolvidos, estudantes e professores. Porém, conseguimos desenvolver várias ações com outras Casas de Cultura, como a Casa de Cultura Fazenda Roseira e Casa de Cultura Tainã. Buscamos tratar de temas que conversam com o tema gerador do semestre, desenvolvendo as aulas nesses espaços públicos, apropriando-nos desses, que são pensados para os integrantes do território e que por motivos adversos não usam e em muitos casos nem sabem da existência deles.

Para integrarmos esses espaços públicos da cidade, utilizamos os tempos pedagógicos para planejarmos essas ações coletivamente e realizamos quinzenalmente as saídas do CEMEP, denominando esses momentos de “aulas públicas”, no qual abordamos os conteúdos do tema gerador associado com os conteúdos oferecidos pelo espaço que estamos visitando. Essas aulas são ricas e transformam o olhar dos estudantes sobre o território e a cidade.

Podemos falar disso com propriedade quando temos as devolutivas dos estudantes com falas emocionantes sobre as experiências vividas. Em 2019, fomos assistir um Espetáculo Musical no Teatro Castro Mendes. Ao sairmos em caminho do teatro, um estudante falou “...*Nunca imaginei que colocaria os pés em um teatro, nem sabia que Campinas tinha um teatro e hoje, os meus 57 anos estou realizando esse sonho.*”. Essa fala, entre outras, nos coloca a refletir o quanto as políticas públicas falharam com essas pessoas, o quanto foram marginalizados não apenas em questão de moradia e questões econômica, mas em acesso a lazer e cultura. Nesse mesmo ano o 7º EJA em debate, evento muito importante para a consolidação da EJA no território, aconteceu no mesmo teatro, no entanto, no momento de fechamento do evento com os estudantes, eles foram os artistas a ocuparem o palco, e deram um show. O fato de entrarem no Teatro, usarem os camarins e apresentarem no palco foi muito importante para nossos estudantes. Esse acontecimento afetou e marcou positivamente essas pessoas, que de alguma forma começaram a valorizar e acreditar ainda mais em seus potenciais de fazeres e aprendizagens. Podemos constatar isso, apenas com a demonstração e expectativa da chegada do momento, com o empenho nos ensaios, com o brilho do olhar ao verem-se no palco, o sorriso depois do feito e os abraços de gratidão. São muitas as atividades construídas e desenvolvidas nesses quatro anos de projeto que podemos citar que reconstituí esse currículo dialógico com o território.

Os temas geradores são o ponto de partida de todo o trabalho realizados. Esses temas acolhem o território e vice-versa. Sendo muito importantes para a transformação desses sujeitos envolvidos. Paulo Freire nos traz a importância das palavras geradoras e isso nos impulsiona a buscar esses temas para nossa práxis. Essa educação voltada para o estudante imerso nesse território que o abriga mobiliza o estudante a superar a condição de oprimido imposta a ele, emancipando esses estudantes num processo de evolução do “eu” de cada indivíduo envolvido, que transformam suas realidades através dessas práticas dialógicas e reflexivas.

A intenção dessas escritas não é apenas mostrar o que está sendo realizado no Projeto EJA Espaço Concórdia e na EJA da Região Noroeste, e sim, engendrar uma reflexão sobre a EJA na cidade de

Campinas para trilharmos novos caminhos, tendo como foco o nosso estudante e o território educador.

### Andamento do projeto

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021	1º Semestre 2022
Disciplinas a serem cursadas		X		
Revisão da literatura		X		
Consolidação do referencial teórico e metodológico		X		
Construção de dispositivos metodológicos	X			
Comitê de ética		X		
Proficiência			X	
Produção de fontes			X	
Análises preliminares das fontes			X	
Qualificação			X	
Defesa				X

### Bibliografia

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro, 2009.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo e EUZÉBIO FILHO, Antônio. *Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora*. *Escritos educ.*, dez 2005, vol.4, no.2, p.39-48. ISSN 1677-9843.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. - São Paulo: EPU, 1986. Capítulo I: *Evolução da Pesquisa em Educação*.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo, WMF Martins Fontes, 2017.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional – Campinas, SP, 2013.

JARA, Oscar. A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa, CEAAI; ENFOC, 2020.



# **Leitura e contação de histórias infantis e formação de valores: influências em crianças dos anos iniciais.**

*Elisângela Lima*

*pretinha.elis2@gmail.com*

**Orientador(a): Rosemary Passos**

**Grupo de pesquisa: GEPEJA**

## **Resumo**

Esta pesquisa pretende observar e participar das práticas de leitura dos professores em sala de aula, com o principal objetivo de verificar quais os valores sociais estão implícitos nos textos de literatura infantil e promover a reflexão entre educadores e educandos do ensino fundamental em sala de aula. Parte-se então, do pressuposto de que a leitura contribui para o desenvolvimento da criança, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, assim como a contação de histórias, promove o conhecimento, possibilitando o desenvolvimento do prazer pela leitura, a valorização e reinterpretação de suas histórias de vida e herança cultural, na perspectiva de que as crianças se identifiquem com os personagens apresentados nas histórias lidas e contadas, se conscientizem e desenvolvam o sentimento de pertencimento nos contextos sociais que estão inseridos.

**Palavras-chave:** Arte de contar histórias; Ensino Fundamental; Metodologias; Interesses na leitura; Valores.

## **Introdução**

A temática deste projeto delineou-se a partir de observação direta, no contexto de minha prática como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Comecei a lecionar no ano de 2005 no ensino fundamental e posteriormente no ensino infantil. Com a experiência docente pude perceber que tanto em um nível de ensino quanto no outro, as crianças tinham diferentes formas de aprender a ler, sendo que algumas se sentiam mais estimuladas e outras desestimuladas, atraídas ou repelidas por algumas histórias infantis. No momento da roda de leitura essas diferenças apareciam, principalmente quando as crianças participavam dos debates, relatando sobre a parte da história que mais gostaram e outras não se expressavam.

O presente projeto tem como objetivo geral verificar as práticas de leitura e contação de histórias em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental I, com o propósito de estimular e desenvolver a percepção crítica e analítica do leitor iniciante, acerca dos valores sociais inclusos nos textos de literatura infantil trabalhados em sala de aula. Entre os objetivos específicos podemos destacar a análise a respeito de como

os alunos interagem com os textos escolhidos e suas habilidades de interpretação, reflexão e expressão oral, a partir das experiências de leitura mediada pelos docentes. Como hipótese presumimos que a contação e leitura de histórias com ênfase em valores influenciam as crianças a desenvolverem o prazer pela leitura.

A pesquisa é considerada relevante porque busca investigação e dialogar com os educadores e educadoras sobre as práticas de leitura em sala de aula e as diversas maneiras de abordar os valores sociais discutidos, através dos livros de literatura infantil. Consideramos que pensar a formação de valores deve ter como um de seus propósitos centrais o estímulo e desenvolvimento da percepção crítica e analítica do leitor iniciante, em processo de pensar a si próprio em relação com o mundo.

## **Metodologia**

Esta pesquisa apresenta uma abordagem de caráter qualitativo, que, de acordo com Oliveira (2007), caracteriza-se enquanto proposta para se desvelar, com maior profundidade “o significado e as características do resultado das informações, obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento” (OLIVEIRA, 2017, p.61). Compreende, pois, uma pesquisa de natureza básica, com o anseio pela ampliação de conhecimentos científicos na área.

Sendo uma investigação de caráter exploratório, pretende-se realizar um estudo de caso a partir da observação das práticas de leitura em sala de aula. Ao discorrer sobre as pesquisas exploratórias, Gil (2002, p.41) afirma que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícitos ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

O estudo sobre práticas leitoras, terá início com um levantamento bibliográfico em bases de dados especializadas, que permitirão localizar documentos primários, como dissertações e teses que apresentem em seu conteúdo discussões relevantes à temática da pesquisa. Após análise da documentação recuperada, serão selecionadas as referências que fundamentarão a Revisão de Literatura. Por intermédio de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, construiremos uma amostragem com o objetivo de verificar as estratégias de ensino e aprendizagem, bem como os instrumentos utilizados pelos docentes que trabalham as práticas leitoras do texto literário infantil.

Além disso pretende-se observar e participar das aulas de leitura e contação de histórias ministradas por três professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Louveira /SP, criando dessa forma um ambiente propício para realizar a pesquisa com características de uma observação participante. Segundo Minayo (2002;2010) na observação participante ocorre a interação entre pesquisadores e pesquisados, onde o pesquisador atua de forma direta na pesquisa desenvolvida, modificando e sendo modificado pelo ambiente, o que poderá refletir diretamente na prática profissional e construção pessoal dos indivíduos incluídos no processo. Os registros da observação em campo serão formalizados após autorização da escola e dos responsáveis pelos sujeitos envolvidos no estudo. A pesquisa será documentada sob a forma de anotações pessoais, gravação de vídeos, áudios e fotografias, nos quais preservaremos a identidade dos sujeitos, afim de garantir seu anonimato.

O propósito da observação das turmas mencionadas é coletar elementos para a descrição e análise das noções e valores discutidos entre docentes e perceber como ocorre o relacionamento das crianças com as práticas de leitura e conseqüentemente como elas discutem e refletem sobre os valores levantados através dos textos selecionados.

Para análise e interpretação dos conteúdos coletados nas entrevistas, nos registros de informação, na observação participante, usaremos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que permitirá que os dados coletados expressem o pensamento coletivo dos participantes do estudo (professores, alunos e pesquisadora), permitindo construir a partir do DSC o senso comum do pensamento coletivo sobre a importância da contação de histórias e leitura (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003, 2005, 2012; GODIM; FISCHER, 2009).

Devido ao quadro pandêmico, caso não seja possível realizar as observações em sala, a interação com os educandos acontecerá por meio de grupos de whatsapp, através da leitura e contação de histórias.

### Andamento do Projeto interação

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021	1º Semestre 2022
Disciplinas a serem cursadas	EE004 A E E 0 0 1 A EE003 A FE190 H FE 190 B EE022 A  FE190 E	EE005 EE002 A		
Revisão da literatura		x		
Consolidação do referencial teórico e metodológico		x		
Construção dos instrumentos		x		
Comitê de ética		x		
Proficiência		x		
Coleta de dados		x		
Análise preliminares dos dados				
Qualificação		x		
Defesa				x

### Considerações iniciais

A leitura pode ser uma forma de viajar no mundo da imaginação, mas nem sempre é acessada por todas as crianças da mesma maneira. Refletindo sobre minha história de vida e contato pessoal com os livros e textos, recordo-me que quando menina, gostava muito de ler e sempre me senti atraída e fascinada pelo aprendizado da leitura, pelas histórias, os contos, as diversas formas de reinventar o saber, reinterpretar os textos, decodificar os símbolos, de descobrir o mundo, de criar novas realidades e de ressignificar histórias. Essa atração pela leitura é o que me move até hoje e interferiu na minha formação como professora e mulher negra. Tal experiência me motivou a elaborar esse estudo, cujo viés se coaduna tanto com a minha formação, quanto com minha prática pedagógica, dissertando sobre seus resultados. Além disso,

mostrou-se de grande valia corroborar um dos fundamentos da pedagogia *freireana*, segundo a qual as formas de aprender estão relacionadas com a história de vida do sujeito, o seu contexto familiar, a sua maneira de expressar, receber afeto, de compreender e dar sentido a esta aprendizagem (FREIRE, 1987).

É de fundamental importância que o professor valorize as situações de leitura em sala de aula. De acordo com Passos (2015, p.173) podemos considerar a leitura como

[...] um instrumento importante para formação e amadurecimento da personalidade dos indivíduos, esses estímulos podem ser trabalhados e adequados aos diferentes níveis de ensino, proporcionando assim, um aprendizado planejado da leitura que colabore para o desenvolvimento do pensamento crítico de cada indivíduo, conseqüentemente o auxilie na sua compreensão de mundo e de seu papel como sujeito social.

Ao fazer uso da leitura em sala de aula, o professor exerce o papel de mediador, problematizando os textos, permitindo que o educando reflita e discuta estes textos, para se tornar um leitor crítico e questionador, que contextualiza o conhecimento assimilado na escola, para resolver os problemas de seu cotidiano. Diante de todo esse processo de mediação da leitura, percebemos que a contação de histórias também é um recurso pedagógico muito importante para despertar nas crianças o prazer pela leitura. Nesse sentido Gomes (2012, p.23) afirma que:

A arte de contar histórias é também uma arte de memória. Não é difícil perceber que a memória é sempre o reencontro com a tradição. Tradição social efetuada pelo exercício social da oralidade. Ou seja, a arte de contar histórias apresenta-se como um exercício social de oralidade que reaviva e atualiza a memória social.

Percebo em minha trajetória como professora que muitos estudantes ficam fascinados diante de uma contação de histórias, sendo que esse ato motiva as crianças a despertarem para o encantamento e a magia que existe no universo da leitura. O ato de ler, segundo Cagliari (2005, p. 148) corresponde a:

[...] atividade fundamental desenvolvida pela escola é a leitura [...] É muito mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chance no futuro do que aquele que, apesar das reprovações se tornou um bom leitor.

A reflexão sobre o que significa tornar-se um “bom leitor”, nos conduz a ideia de que leitura não se restringe apenas ao reconhecimento de signos; ler é interpretar, compreender o texto lido e relacioná-lo à própria realidade. De forma mais ampla essa atividade é compreendida como um recurso pedagógico para que os indivíduos sejam capazes de ler seu próprio mundo, sua própria história. Tal discussão é ampliada por Freire (2005) que preconiza que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para o autor, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra. A compreensão do texto deve ser alcançada por sua leitura crítica que implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2005, p.11)

Roger Chartier (2010) discute as diversas formas de apropriação do mundo e de representações como possibilidade de elaboração humana e cultural. Ele relata que:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto

não tem de modo algum ou ao menos totalmente o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundos tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1945, p.77)

Chartier e Certeau nos mostram que o leitor é um caçador de sentidos, que interpreta o texto a partir de sua cultura, valores e realidade. A bela imagem de Certeau se apresenta como guia para a nossa investigação sobre a importância da leitura de contos e histórias e sua contribuição na formação de valores sociais em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

I. Neste contexto, dentre os muitos papéis desempenhados pelos docentes dos anos iniciais, considera-se que um dos que mais merece destaque é o exercício de contar histórias, em que o professor atua como modelo e mediador para seus alunos, em relação a postura e procedimentos diante dos textos que circulam na escola. Sua atividade tem início antes mesmo do contato com os alunos, uma vez que ao selecionar os textos, determina objetivos, bem como seleciona quais procedimentos serão utilizados para cada aula ministrada. Nesta perspectiva, dentro da sala de aula, o professor compartilha seus conhecimentos com os alunos de maneira a articulá-los à bagagem cultural dos educandos. Portanto, é o professor quem indica novos caminhos para a leitura, por meio da mediação do processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a criança a questionar a história narrada, trazendo-a para a sua realidade, tornando-se uma caçadora de sentidos.

Um dos objetivos do professor ao desenvolver o trabalho com os diversos tipos de leitura de textos é apresentar, para as crianças, os valores que estão implícitos nessas histórias, seja lendo contos de fadas, fábulas ou textos jornalísticos. Esse tipo de trabalho permite tratar de uma diversidade de valores que fazem parte do cotidiano das crianças, tais como: amizade, solidariedade, entre outros, permitindo que estas reflitam sobre eles. Não se trata de moralizar, através da leitura de um texto específico como ocorre em algumas situações de leitura de contos de fadas, mas da criança se identificar com a história lida, com o que os personagens lhe dizem e, através disto, ressignificar suas próprias experiências. Para Bettelheim (2007, p.34)

[...] os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fada dão a entender que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade, mas apenas se ela não se intimidar com as lutas arriscadas sem as quais nunca se adquire a verdadeira identidade.

Tendo em vista minha experiência no ensino fundamental e nos estudos que giram em torno do letramento e dos comportamentos leitores, é possível afirmar que poucas crianças têm acesso a livros e hábitos de leitura. De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (1991) precisamos refletir sobre a chamada “crise de leitura” estabelecida em nosso país:

[...] a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução da nossa sociedade. A tão-propalada “crise da leitura” não é uma doença destas últimas décadas e nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro. (SILVA, 1991, pag.11-12)

Silva (1991) considera que a leitura é um instrumento de libertação e com ela, podemos reconstruir nossa sociedade. Isso evidencia o quanto a leitura e o comportamento leitor são fundamentais para a formação de indivíduos críticos, autônomos e cidadãos capazes de transformar a sociedade em que estão inse-

ridos. É importante ressaltar que o comportamento leitor não se constrói somente por meio da leitura, mas também da experiência que faz com que o sujeito se desloque e possa transformar sua prática e questionar os valores estabelecidos. Na concepção de Antunes (2010, p.8):

Os valores que uma pessoa professa não estão programados em seu genoma, não se desenvolvem se não forem cultivados pela educação. Essa certeza advém da Biologia e Filosofia. Sabemos que o “ambiente” constitui a essência da estrutura na formação do caráter humano, e que criança alguma desenvolve sentimentos positivos se não os aprende e percebe sua prática.

Desse modo, compreendendo a importância das situações de leitura em sala de aula, o presente projeto busca realizar a análise de situações em que professores problematizam os valores implícitos nos textos. Pretende-se observar como os educadores leem e/ou contam as histórias, e como os alunos interagem com os textos escolhidos para a leitura; evidenciando o papel das orientações didáticas, no contexto de práticas efetivas de *multiletramentos* e formação de valores. Faz-se essencial, nesse contexto, investigar também, como se realiza a escolha entre as diversas versões dos textos que circulam, observando a entonação utilizada, as analogias estabelecidas e as atividades propostas, as quais fazem parte do conjunto de problematizações a serem desenvolvidas.

## Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Celso. **Trabalhando valores e atitudes nas séries iniciais:** para crianças de seis a dez anos de idade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 366 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo.** 2.ed. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. p.184.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 46.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed., São Paulo: Atlas, 2002.
- GODIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. *Cadernos Gestão Social*, Salvador, v.2, n.1, p.9-26, set./dez. 2009.
- GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faladas. A arte de contar histórias e as brincadeiras faladas”. In: GOMES, L.; MORAES, F. (Org.) **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares.** São Paulo: Cortez, 2012.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantativo: a metodologia do discurso do sujeito coletivo. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

MINAYO, M.C.S **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. Literatura Infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 16, n. 28, 2007, p. 101. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106819>. Acesso em: 2 de junho de 2019.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica**: Um manual para a realização de pesquisas científicas. Catalão: UFG, 2007.

PASSOS, Rosemary. **A presença da competência em informação no Plano Nacional do Livro e da Leitura**: aspectos sobre mediação da leitura e formação de mediadores. 2015. 237

f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1991.

**Estratégias de promoção e mediação da leitura de uma biblioteca multinível:  
estudo de caso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Campus Bragança Paulista - IFSP/BRA**

***Fabiana Natalia Macedo de Camargo***

***f265098@dac.unicamp.br***

***Orientadora: Rosemary Passos***

***Grupo de pesquisa GEPEJA***

## **Resumo**

O hábito da leitura é uma prática essencial para o desenvolvimento da aprendizagem humana; as prerrogativas de uma boa leitura ainda são investigadas por muitos teóricos. No Brasil, as políticas públicas incentivam e fomentam a prática da leitura e a criação de espaços apropriados para isso - como é o caso das bibliotecas. Em uma Biblioteca Multinível, além do seu espaço físico estrutural, torna-se necessário movimentos estratégicos que determinem um maior envolvimento entre o ambiente biblioteca/profissional bibliotecário com o corpo docente, discente, administrativo e a comunidade externa, de modo que através de relacionamentos e interações, a biblioteca se integre ao planejamento do processo pedagógico dos cursos e programas oferecidos pela instituição, especificamente no que tange a mediação e promoção da leitura. O presente estudo tem como objetivo verificar estratégias de mediação da leitura que aumentem a usabilidade do acervo de uma Biblioteca Multinível de um Instituto Federal, e ao mesmo tempo, promover e estimular o hábito de leitura, tornando a biblioteca visível à comunidade leitora da instituição. Utilizando o método de estudos de caso, será elaborado e aplicado um questionário para coletar as impressões dos sujeitos envolvidos na amostra da pesquisa, e assim produzir um diagnóstico que identifique o perfil dos usuários leitores e constate suas demandas e sugestões relacionadas a participação da biblioteca no processo de ensino e aprendizagem. A partir do relatório diagnóstico, espera-se identificar e favorecer a implementação de novas estratégias de mediação de leitura que possam ser aplicadas na Instituição; permitindo a revisão das práticas dos profissionais e dos serviços oferecidos na Biblioteca Multinível, reforçando o seu papel colaborativo no processo de ensino e aprendizagem com foco na formação profissional e valorização humana.

**Palavras-chave:** Leitura. Mediação da Leitura. Estratégias Pedagógicas. Biblioteca Multinível

## **Introdução**

A Portaria Ministerial n.º 1.712, de 20 de outubro de 2006, autorizou o funcionamento da então Unidade Descentralizada de Bragança Paulista (Uned - BRA) do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) que iniciou suas atividades em agosto de 2007, à Avenida Francisco Samuel Lucchesi Filho, 770 - Penha, Bragança Paulista<sup>1</sup> (informação retirada do site da instituição).

A Unidade Descentralizada de Bragança Paulista foi implantada para o oferecimento de cursos técni-



cos concomitantes ou subsequentes nas áreas de Informática e Indústria, totalizando 80 vagas semestrais do curso Técnico em Programação e Desenvolvimento de Sistemas e 80 vagas semestrais do curso Técnico em Automação de Processos Industriais, com turmas em horários vespertino e noturno.

Com a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008, pela lei 11.892, diferentes instituições de ensino técnico federais foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em 2009, já na condição de campus, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, passou a oferecer cursos de nível superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e de Tecnologia em Eletrônica Industrial, disponibilizando 40 vagas para cada curso.

Gil (2002, p. 24) comenta que “[...] o problema de pesquisa pode ser determinado por razões práticas ou de ordem intelectual”. Nesse aspecto o problema de pesquisa que se apresenta é: identificar quais as estratégias pedagógicas podem auxiliar na mediação e promoção da leitura em uma comunidade leitora de uma biblioteca multinível, e assim contribuir para o aumento da usabilidade do acervo e estimular o hábito de leitura.

Laville (2008, p. 105) afirma que “As perguntas do pesquisador são bem como seu problema, orientadas por seu modo de ver as coisas [...]”. Após 11 (onze anos) de trabalho como bibliotecária no IFSP/BRA, pude perceber através da análise dos relatórios emitidos, que a Biblioteca possui baixa usabilidade de seu acervo bibliográfico híbrido disponível para a comunidade, o que é incompatível com a alta circulação de usuários na biblioteca.

Freire (1989, p.12) afirma que “A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca”. Portanto, através desta pesquisa pretende-se identificar e favorecer a implementação de novas estratégias de mediação de leitura que possam ser aplicadas na Instituição para aumentar a usabilidade do acervo da biblioteca.

O problema a ser investigado traz como suas principais questões, perceber qual é o papel desempenhado pela biblioteca multinível do IFSP/BRA? Qual a importância do seu acervo e dos serviços oferecidos pela Biblioteca para o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem na instituição? Quais os esforços realizados pelos profissionais bibliotecários para diminuir a distância entre biblioteca e ambiente de sala de aula? Essas questões que norteiam a realização do estudo, permitirão que a Biblioteca do IFSP/BRA reforce a importância do seu papel colaborativo no processo de ensino e aprendizagem com foco na formação profissional e valorização humana.

O Incentivo à leitura para as novas gerações digitais, que já nascem mergulhadas em tecnologia, tornou-se um grande desafio. Para enfrentar esse desafio, as bibliotecas e as formas de registro da leitura atravessam por grandes transformações. A permanência da Biblioteca, dos bibliotecários na sociedade digital, requer uma “*metamorfose*”. Chartier (1998) fala sobre o tema “A biblioteca entre reunir e dispersar” relatando as transformações pelas quais passou o mundo e, por conseguinte, a biblioteca.

O hábito da leitura deve ser algo presente no cotidiano e no dia a dia de todos nós, é sem dúvida uma ótima forma de garantir aprendizado. Com os livros, entramos em contato com novas experiências, lugares e, conseqüentemente, conosco apropriamos de um vocabulário diferenciado daquele usado no dia a dia.

## **Metodologia**

Segundo Chizzotti (2010) o estudo de caso é utilizado em diversas pesquisas para coletar e registrar dados de um caso particular, possibilitando a avaliação crítica de determinada situação, com a finalidade de auxiliar na tomada de decisões ou para propor ações transformadoras.

Para elaborar o estudo de caso da Biblioteca IFSP/BRA, primeiro construiremos um referencial teórico com base em conteúdo de assuntos que abordem sobre: estratégias pedagógicas de promoção e me-

dição da leitura.

Esse primeiro procedimento terá uma abordagem descritiva e predominantemente explicativa, realizada através de pesquisa bibliográfica, ou seja, abrangerá a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos e outras categorias de documentos, pois este trabalho tem por objetivo conhecer as diferentes produções acadêmicas.

Baseado neste contato bibliográfico preliminar, será possível estabelecer uma relação com a produção científica desenvolvida bem como uma melhor definição do estudo a ser realizado.

Após a revisão de literatura será elaborado e aplicado um questionário ao corpo docente da instituição para coletar as impressões dos sujeitos envolvidos na amostra da pesquisa, e assim produzirmos um diagnóstico do estudo, para identificar o perfil dos usuários leitores e constatar demandas e sugestões relacionadas à participação da biblioteca no processo de ensino e aprendizagem, para que posteriormente técnicas de mediação da leitura sejam desenvolvidas e aplicadas no contexto da instituição.

### Andamento do Projeto

Quadro com:

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021
Disciplinas a serem cursadas	EE015 As relações de ensino, a produção escolar ED701 – Leitura e ensino EE001 Oficina Pedagógica I EE002 Oficina Pedagógica II EE003 Metodologia do trabalho acadêmico EE048 Políticas sociais – Política educacional Metodologia do trabalho acadêmico (cursando)	Desenvolvimento e escrita da dissertação II	
Revisão da literatura	X	X	
Consolidação do referencial teórico e metodológico		X	
Construção dos instrumentos		X	
Comitê de ética		X	
Proficiência		X	
Coleta de dados		X	
Análise preliminares dos dados		X	
Qualificação		X	
Defesa			X

### Considerações iniciais

Gil em seu trabalho pondera (2002, p. 31) “As hipóteses casuísticas são mais frequentes na pesquisa histórica, em que fatos são tidos como únicos”. A hipótese casuística do estudo parte do princípio de que com a implementação de diferentes estratégias de mediação e promoção da leitura ocorra o aumento no uso dos materiais disponíveis na Biblioteca do IFSP/BRA e que a realização dessa pesquisa colabore para integração da biblioteca no projeto e processo pedagógico dos cursos e programas do campus, estreitando as relações entre a Biblioteca com os setores do ensino, pesquisa e extensão, proporcionando maior interação entre professores e bibliotecários, visando o cumprimento da missão institucional.

Com isso este trabalho tem como objetivo identificar estratégias de mediação da leitura que possibilitem aumentar a usabilidade do acervo da Biblioteca IFSP/BRA, assim implementar novas técnicas para mediação da leitura, promovendo e estimulando o hábito da leitura além de possibilitar repensar as práticas profissionais e serviços oferecidos pela biblioteca buscando apresentar um diagnóstico da Instituição e da Biblioteca Multinível.

## Referências

ALMEIDA, Jobson Louis Santos de; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. Responsabilidade social e competências em informação na biblioteca multinível. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 9-28, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.32810/2525-3468.ip.v4i1.2019.40702.9-28>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2008> Acesso em: 12 dez. 2020.

CAETANO, Camilla Brites. **Clube da leitura: descubra como fazer, fazendo**. [S.l.]: Amazon, 2019. Kindle.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, c1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO,

Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –

CAMPUS BRAGANÇA PAULISTA. **Campus Bragança Paulista**. Bragança Paulista: IFSP, 2016. Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/ifsp-bra/76-campus-braganca-paulista>. Acesso em 17 dez. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SILVA, Cabra; BERTOLETTI, Estela Nataliana Matonovani. **Literatura, leitura e educação**.

Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Joana de. **Aspectos da leitura na era digital: como as novas tecnologias podem afetar nossa capacidade de compreender textos**. Curitiba: Appris, 2020. Kindle.

VEIGA, Miriã Santana; PIMENTA, Jussara Santos; SILVA, Luciana Semeão da. O desafio educacional dos bibliotecários nas bibliotecas multiníveis da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **Biblionline**, n. 4, v. 14, p. 49-64, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/42957>. Acesso em: 22 jun. 2020.

WISNIEWSKI, Ivone Ap; POLAK, Avanilde. BIBLIOTECA: contribuições para a formação do leitor. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Parana: PUC, 2009. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3102\\_1701.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3102_1701.pdf). Acessado em 11 jun 2020.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/ifsp-bra/76-campus-braganca-paulista>. Acessado em 17 dez. 2020.

# Jogos teatrais e brincadeiras populares como experiências educacionais e artísticas - teatrais: culturas acústicas

**Islaine Stefania Garcia**  
**i265110@dac.unicamp.br**

## Resumo

A motivação deste artigo é discorrer do andamento da pesquisa *Jogos teatrais e brincadeiras populares como experiências educacionais e artísticas - teatrais: culturas acústicas*. As dificuldades que se apresentaram com o momento de isolamento social, ensino remoto e suspensão das atividades artísticas, as expectativas das ações da pesquisa no percurso que ainda caminharemos: As vivências dos jogos e brincadeiras, como aparecerão as culturas acústicas, neste novo contexto que temos vivido.

**Palavras-chave:** culturas acústicas, sala de aula, artes, teatro, narrativa.

É necessário coragem para penetrar no novo, no desconhecido» (SPOLIN, 2005).

## Introdução

*Os alunos caminham por entre os muitos textos espalhados no chão da sala: notícias, receitas, bulas. Textos não teatrais prestes a se tornarem cenas.*

*Caminham, leem, escolhem o que querem trabalhar e como. Alguns fazem música, outros criam novos textos, leituras em vários ritmos. Uma cacofonia admirável.*

*De repente, pausa, ficando em evidência um casal de alunos, imersos no jogo, escolhem uma notícia de assassinato. Aquele texto que descrevera uma perseguição e o assassinato de um homem passa a ser palavras doces, lentas, declamadas entre um casal romântico.*

*Um aluno pergunta: Mas isso pode?*

*\_\_\_\_\_ (Eu) Por que não poderia e por que te incomoda?*

*\_\_\_\_\_ (Ele) Não sei!?*

*Outro: \_\_\_\_\_ Nossa, professora, fiquei impressionada!*

*(Eu) \_\_\_\_\_ Mas não lemos este tipo de notícia diariamente, por que será que te impressiona?*

*Olhos e corpos estatelados, um caos se instaura, todos querendo falar, fica a formulação coletiva, após um aluno dizer:*

*\_\_\_\_\_ Quantas coisas engolimos sem perceber!*

*Paira novamente o silêncio...*

A presente pesquisa, a ser construída com estudantes de 6<sup>o</sup> aos 8<sup>o</sup> anos da rede municipal de Paulínia, visa refletir sobre a importância dos jogos e brincadeiras teatrais nas aulas de artes, contemplando as manifestações das culturas acústicas que emergem dessas situações, por meio do entrelaçamento das experiências vividas nos ensaios teatrais e na sala de aula. A documentação e investigação será feita tendo como metodologia a pesquisa narrativa.

Compreendo os jogos teatrais a partir de Augusto Boal e Viola Spolin, tendo o jogo como uma situação problema a ser solucionada coletivamente, em que os corpos se encontram em um determinado tempo e espaço, em diferentes situações propostas. Como os jogos atléticos, ou brincadeiras da rua, com a diferença que não há um vencedor e que não há uma solução certa, existem diferentes soluções estéticas.

Procuro praticar um teatro não espetacular em que se acredita que todo ser humano pode atuar, em qualquer lugar, em que os temas do processo emergem dos jogos de forma improvisada, recusando uma imitação passiva do texto e acreditando na liberdade de expressar-se com todos os sentidos.

Busco investigar os jogos e brincadeiras, tendo-os como uma atmosfera fértil de prazer e confiança, de onde brotam materialidades potentes para a cena, para o diálogo, e para pesquisa narrativa, privilegiando o aparecimento das culturas acústicas.

Viola Spolin nos mostra que o lúdico proporciona um estado de presença, um estado ingênuo, em que todos os sentidos percebem o espaço, o outro e a si mesmo (O mundo). Estar neste lugar, desta maneira, possibilita a nós, sujeitos da experiência, formularmos respostas outras para os dramas vividos.

A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crise que o jogo apresenta... Os jogadores tornam-se ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos acidentais simultaneamente. (SPOLIN, 2005)

Se faz importante perceber porque utilizamos a noção de cultura acústica e não o termo oralidade: cultura acústica abrange aspectos culturais – ritmo, sonoridade, gestos, expressões, silêncio, choro e todo corpo - que muitas vezes não cabem no termo oralidade, então procuramos um termo que consegue abranger um pouco mais das culturas e dos sujeitos.

A narração recorre à *fórmula*, instrumento privilegiado das culturas acústicas, nas quais a natureza auditiva e mental das palavras está relacionada não só aos modos de expressão e produção cultural, mas aos processos de transmissão e aprendizagem. (LOPES, 2001, p.214).

Ressaltamos a importância de, nas aulas de artes, realizarmos atividades/experiências que ampliem a visibilidade das culturas acústicas como formas de produção de conhecimentos e de estar no mundo. São formas de resistência das minorias, um elo com a tradição, uma possibilidade de manter a memória viva. São uma forma de aprendizagem e arte anárquica, autônoma, que independe dos espaços formais de educação, mas que também está presente neles.

O mundo letrado encontra ainda marcas do mundo da oralidade, marcas que alicerçam a

transmissão cultural de comunidades que não tiveram acesso ao código escrito. Por isso o recurso à memória, às formas repetitivas, se constitui num traço muito particular desse universo oral. (LOPES, 2001, p.215)

Desta maneira vou caminhando em busca de compor uma pesquisa que reflita acerca da prática no ensino de Artes, por meio da pesquisa acadêmica tensionada pela rotina escolar e todas as suas demandas institucionais. Na tentativa de experienciar as intersecções entre os saberes dos jogos, relatos orais, memórias e os acadêmicos que se apresentarem nesta pesquisa.

Este posicionamento axiológico nos aproxima do pensamento de Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, em que é proposto para o educador fazer o movimento de reflexão ao olhar para sua prática, da e com ela.

(...) O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal se vá tornando crítica. (...) na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996,p.39)

Nos muitos desvios proporcionados pelo caminhar, vou me encontrando com uma variedade de autores que me foram apresentados no mestrado profissional, e em diálogo vou compondo com Walter Benjamin, Adriana Koyama, Olgaria Matos, Paulo Freire, Augusto Boal, Bertolt Brecht, Viola Spolin, Guilherme Prado, José de Souza Miguel Lopes, Maria Carolina Galzerani.

Não por acaso, as teorias e práticas do Teatro do Oprimido e da Pedagogia da Autonomia se encontram, sendo palco das memórias e das experiências, possibilitando ao que foi vivido sair do anonimato, se tornar cena, ser aprendizagem e ser publicizado.

## **Metodologia**

A partir das experiências com os jogos e brincadeiras teatrais, essa pesquisa busca refletir sobre a prática docente, em especial como estamos trabalhando as questões relativas às opressões vividas pelos estudantes e trazidas por eles em sala de aula: tudo aquilo que em outros lugares não se pode expressar (ser, escrever, dizer, silenciar), como se fortalecer coletivamente, em meio às muitas cisões que a modernidade nos impõe. Para tanto, trago uma proposição de Augusto Boal que me é cara:

Todo mundo pode fazer teatro - Até mesmo os atores!

O teatro pode ser feito em todos os lugares - até mesmo dentro dos teatros!

(BOAL, 1984,p.19)

Com este posicionamento o teatro vai ganhando espaço na sala de aula, na escola e em nossas vidas. Ao elaborarmos nossas opressões e desafetos por meio do jogo, vamos nos colocando em presença, para além da brincadeira, na vida escolar e no mundo, buscando percebê-lo através da racionalidade estética, de corpo inteiro, sem cisão entre corpo e alma, razão e emoção.

A fecundidade desse procedimento reside na possibilidade de se pensar as aporias da modernidade e o porquê de a razão iluminista ter frustrado suas próprias esperanças. O hiato corpo e alma e a consequente alienação do corpo como garantia contra o erro é luta contra a ameaça à identidade do sujeito. Encruzilhada do cartesianismo, a centralização do eu é “vaporização do eu”, é descarnamento do sujeito. Esse sujeito sem corpo e sem sentidos tem, no entanto, um olhar: o da evidência (MATOS, 1990, p.295).

Esta racionalidade estética, este pensamento encarnado, não é só um atributo das artes, mas também está presente nelas, pelo mundo ele vai sendo encontrado, por entre brechas, naqueles que resistem em um viver no qual pensar, sentir e agir andam na mesma direção, mesmo nas sociedades com predominância do pensamento moderno, tecnicista, que biparte os sujeitos e hierarquiza os saberes.

Nesta perspectiva, o jogo possibilita o emergir das culturas acústicas, na credulidade daquele que se coloca em jogo, vivenciando verdadeiramente os desafios que lhe são propostos. Assim, vão surgindo as musicalidades das culturas, nas quais o tempo-espaco da sala de aula se transforma em um solo fértil para a escuta acontecer, entre aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno, seja pelo som propagado do vozerio, de diálogos, de monólogos e silêncios, como aluno-ator, aluno-espectador e aluno-sujeito.

As culturas acústicas nos levam a encontrar conexões com a proposta de experiência trazida por Benjamin, que propõe uma outra relação com o tempo e com a vida.

Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que foi ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. (BENJAMIN,1995, p.205).

Disponho-me a refletir sobre as experiências vividas nas aulas de artes, por meio da pesquisa narrativa e pelos múltiplos percursos que esta vem viabilizando. Propomo-nos a falar com a escola e com os sujeitos da sala de aula, enveredando por narrativas pessoais, narrativas de outrens e metanarrativas, colocando educador e alunos no centro da pesquisa, e não mais passivos nesta relação, como vêm nos apondoando caminhos autores como Guilherme do Val Prado, Corinta e João Wanderley Geraldi.

Temos defendido que, dentre a diversidade de gêneros discursivos, são privilegiados para esse tipo de registro as “narrativas pedagógicas” – textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.145).

Assim como o narrador de Benjamin, o aluno, ao se lançar no jogo, é como o artesão que se perde e ao mesmo passo se encontra naquilo que produz, o aluno-ator vai assim se amalgamando entre o vivido e o produzido, desta forma se tornando artesão e marinheiro, que torna suas histórias interessantes de serem escutadas, por meio da cena e da leitura destas, pelo o prisma de suas experiências dentro e fora da sala de aula e do palco.



## Andamento do Projeto

Andamento	Concluído	1º Se- mestre 2021	2º Se- mestre 2021	1º Se- mestre 2022
Disciplinas a serem cursadas	EE001A, EE002A, EE003A, EE004A,  EE022A, EE042A,	Escrita e dissertação II (EE005)  Crédio Eletivo		
Revisão da literatura	x	x	x	x
Consolidação do referencial teórico e metodológico	x	x	x	
Construção dos instrumentos	x			
Comitê de ética		x		
Proficiência		x		
Produção e documentação e de experiências docentes		x		
Análise das experiências da pesquisa		x	x	
Qualificação			x	
Defesa				x

### Considerações iniciais

Esta pesquisa, que se propõe a uma experiência encarnada do corpo em presença, na relação com os outros corpos e o espaço, está muito prejudicada pelo momento de distanciamento e pelas aulas online. Sou atravessada por muitos questionamentos:

Jogos mediados pela câmera seguem sendo teatro?

Minhas experiências educacionais de e em artes, neste contexto de aulas remotas, estão sendo significativas, mediadas pelas tecnologias, pelos pais e pela instituição na qual eu trabalho?

Estas indagações vêm em meio às atividades, agora online, que envolviam a corporeidade, nas quais muitas respostas foram silêncio, câmeras fechadas. Penso que parte deste posicionamento dos alunos vem de não nos conhecermos fisicamente, de não termos tido uma relação sem sermos mediados; e de repente chega uma professora querendo ser legal, sem uma relação prévia ao contexto de isolamento.

Penso que eles não estão no silêncio, mas estão silenciosos em seus desvios, em suas múltiplas comunicações entre seus pares, com seus corpos presentes nas brincadeiras possíveis que constroem entre eles e com pessoas próximas. E neste momento me contento com as lembranças e esquecimentos que me constituem...

*Chego na sala de aula, começo me apresentando, sou interrompida por um choro. Eu - Está passando bem?*

*Resposta - choro.*

*De repente alguém fala - não liga professora, ele chora todo dia. Pergunto- quer tomar água?*

*E em meio ao choro ele sai para tomar água, peço licença para turma, sigo em sua direção e pergunto se ele quer me contar o que está o entristecendo.*

*Resposta - choro, quero minha casa, minha mãe, mais choro... Meu video-game.*

*Naquele instante Cronos deixou kairós vigorar e viajei em meus pensamentos, em minhas memórias: Eu chorando para não ficar na escola, em não querer ficar copiando, após a aula: em ter que ir para escola, sair da terra, deixar a rua, abdicar da imaginação e ficar enfileirada; em ter que olhar apenas para lousa, toda cheia, que eu não conseguia terminá-la a tempo.*

*Vamos voltar para sala e ver o que será a nossa aula hoje, você sabia que sou professora de Arte?*

*Eu havia planejado um jogo de apresentação - batismo mineiro: jogo em círculo em que cada um, a sua vez, fala seu nome, simultaneamente a um gesto que é repetido por todos da roda. Cronos começa a querer me sugar, troco a dinâmica de apresentação, para uma brincadeira, também de apresentação - Quero Trocar de lugar: nome, características, cor de roupa e uma grande correria, para não ficar sem lugar, muita festa e balburdia. O choro foi ralentando até sua extinção, deu lugar a participação no jogo, retomei algo do meu planejamento e passamos bem aqueles 50 minutos, me despeço da turma, saio da sala.*

*Entro na outra, volta o choro...*

Esta rememoração relampeja ao ler “A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias” e ao perceber o convite que Maria Carolina Galzerani nos faz:

[...] Caberá a cada professor de história, a cada educador, atuar na mediação da produção dos saberes históricos escolares pelos próprios alunos, de forma a permitir a emergência da diversidade das narrativas, contribuindo para a construção de relações educacionais mais dialogais e mais estimulantes, culturalmente (Galzerani, 2005).

Este convite vem do lugar das memórias, memórias como meio, memórias como palco. Palco este em que angústias do presente se deparam em amargores do passado, e dançam nos corpos escolarizados que viajam por entre contradições, à procura de brechas:

Que lugar o conhecimento ocupa em nossa sociedade? Qual o lugar da escola na vida dos nossos alunos, em meio às relações modernas de trabalho e aprendizagem? Por quais mudanças a escola passou, após estes 26 anos? Que escola eu estou sendo enquanto educadora? E em meio as aulas remotas?

Para as próximas ações da pesquisa pretende-se registrar os jogos teatrais e brincadeiras populares que se darão no espaço de ensino híbrido, que mesclará o presencial e o online, em paralelo com as narrativas de outros momentos vívidos, refletindo e registrando as oralidades que surgirão nas dinâmicas adaptadas a nova realidade.

## **Referências bibliográficas**

BENJAMIN, Walter. **Ensaio sobre Brecht**. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre a literatura e a História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 5ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira: 1991.

\_\_\_\_\_. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: Uma Revolução Copernicana ao Contrário**. São Paulo: Hucitec, 1984.

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

\_\_\_\_\_. "A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias". In:

**O Historiador e seu tempo**. Unesp, 2008.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia and GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educ. rev.** [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44.

LOPES, José de Souza Miguel Cultura Acústica e Memória em Moçambique: as Marcas Indeléveis numa Antropologia dos Sentidos. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 208-228, 1o sem. 2001.

MATOS, Olgária. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, Aduino (org.). **O Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990, p. 283-304.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? Revista **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, set.-dez. 2011, p. 143-153.

SPOLIN, Viola. **Improvisação Para O Teatro**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

# Desenvolvimento e aprendizagem da noção de força em uma perspectiva Piagetiana

*Larissa Danielle de Rezende Chediak*

*larissarchediak@gmail.com*

*Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis*

*LPG – Laboratório de Psicologia Genética*

## Resumo

Muitas pesquisas sobre o ensino de Ciências apontam dificuldades apresentadas pelos estudantes na aprendizagem dos conteúdos de Física, os quais são trabalhados ao longo da sua trajetória escolar. Por isso, este projeto de pesquisa, fundamentado na epistemologia e psicologia genéticas de Jean Piaget, tem por objetivos: analisar a relação existente entre as estruturas lógicas elementares de um grupo de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, o nível de construção da noção de Força e a compreensão do uso de um dispositivo simples (plano inclinado), investigar o nível das estruturas lógicas elementares dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, conhecer as estruturas cognitivas referentes à noção de Força dos estudantes, investigar a compreensão dos estudantes sobre o uso de um aparelho simples (plano inclinado e polia) e estabelecer relações entre o nível de operatoriedade dos estudantes e as habilidades que são solicitadas na BNCC. Para isso, serão utilizadas as Provas Piagetianas para diagnóstico do comportamento operatório formal e da noção de força, além de uma entrevista semiestruturada, seguindo método clínico piagetiano. Por fim, a pesquisa pretende oferecer contribuições para o ensino de Ciências da Natureza a propósito do conteúdo sobre máquinas simples.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento cognitivo. Estruturas do pensamento. Piaget. Força. BNCC.

## Introdução

Como professora de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental – séries finais, tenho me deparado com o grande desafio que é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos da área de Física, pois, para muitos estudantes, esse é um campo de receio, medo e fracasso.

Nesse sentido, são diversos os fatores apontados por muitos estudiosos para justificar as dificuldades dos alunos: a exigência da grande necessidade de abstração, alto grau de precisão lógica na resolução de problemas, sofisticação dos tipos de raciocínio requeridos e conhecimentos matemáticos.

Dentro desse cenário, atualmente, pesquisadores veem nos estudos epistemológicos de Jean Piaget (1896-1980) e seus colaboradores algumas das respostas ao problema da construção do conhecimento científico, adotando a teoria piagetiana como fonte de referência. Os trabalhos de FURTH e WACHS (1974), CHIAPETTA (1976), MANTOVANI DE ASSIS (1976), HALBAWCHS (1979), AIELLO-NICOSIA (1980), GARCIA (1982), CARVALHO (1986),

SARAIVA (1986), COLL (1987), LABURU (1987) e CASTORINA (1988), por exemplo, mostram a relevância das ideias de Piaget para se entender o processo da aprendizagem.

Partindo dos estudos realizados pelo epistemólogo suíço, passamos a ver a sala de aula e o problema da aprendizagem dos conteúdos de Física sob um ponto de vista mais amplo, não tão restrito aos conteúdos que temos que ensinar, mas sim, considerando o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno que aprende esse conteúdo.

Piaget entende que o desenvolvimento é o processo essencial e dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem, isto é, cada aprendizagem ocorre em função do desenvolvimento total, e não como um fator que o explica. Ele restringe a noção de aprendizagem à aquisição de um conhecimento novo e específico derivado de uma assimilação ativa, a qual implica a existência de estruturas anteriores capazes de incorporar um dado a ser aprendido. Sendo assim, pode-se afirmar que a aprendizagem depende do desenvolvimento e não o contrário. Não negamos a importância da aprendizagem, mas apenas admitimos que, como afirma Piaget (1970, p. 174) *qualquer alimento intelectual não pode ser indiferentemente bom para todas as idades*, é necessário considerar os interesses, as necessidades e os instrumentos cognitivos de cada estágio.

Muitas vezes, a escola respaldada por normas e leis (como por exemplo a nova Base Nacional Comum Curricular), não manifesta preocupação com os estágios de desenvolvimento do aluno ao determinar “o que” ensinar, “quando” ensinar e “como ensinar” os conteúdos de Ciências da Natureza. Do ponto de vista da metodologia empregada, o pressuposto básico é que basta que o professor explique “bem” para que a “transmissão” do conhecimento ocorra, dando ao aluno o papel de um mero receptor passivo de um conhecimento cuja transmissão é de responsabilidade do professor. Subjacente a esta concepção, está a noção de que o aluno é capaz de raciocinar da mesma forma que o mestre e que as articulações lógicas feitas por este com as ideias expostas, podem ser facilmente rearticuladas mentalmente pelo aluno, uma vez que a lógica do professor e a do aluno seriam coincidentes. Abib (1988) destaca que alguns dos efeitos desse tipo de trabalho em sala de aula resultam, em grande parte dos casos, na simples memorização de fórmulas e de informações desconexas que são esquecidas em pouco tempo.

Os mesmos apontamentos têm sido verificados nas pesquisas recentes, as quais foram objeto de análise para a elaboração das hipóteses deste projeto de pesquisa. Em estudos realizados por Mano (2017)<sup>1</sup>, foram identificados atrasos nas estruturas cognitivas dos estudantes do Ensino Fundamental, o que poderia comprometer os estudos de uma das áreas das Ciências: a Astronomia.

A partir dessas concepções, com nosso interesse principal voltado para as Ciências da Natureza, particularmente à Física, esta pesquisa será realizada com intuito analisar a relação existente entre as estruturas lógicas elementares de um grupo de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, o nível de construção da noção de Força e a compreensão do uso de um dispositivo simples (plano inclinado).

## **Metodologia**

A pesquisa recorre à Psicologia Genética de Jean Piaget, a qual, durante o século XX, desenvolveu amplo conhecimento sobre a gênese da inteligência humana. Para isso, foi adotado um sistema teórico metodológico exploratório – denominado “Método Clínico”, o qual possibilitou permite soluções operatórias.

O método clínico proposto por Piaget permite estudar a gênese das estruturas de pensamento dos sujeitos. Ele consiste num procedimento de entrevista com os sujeitos, coleta

e análise de dados, notadamente, acompanhado do nível cognitivo dos indivíduos pesquisados.

Por isso, o método clínico, numa pesquisa exploratória, é um instrumento confiável para o exame do estágio cognitivo dos alunos e seus níveis de construção das estruturas lógicas de pensamento.

Para fazer um diagnóstico do comportamento operatório dos sujeitos, serão aplicadas as seguintes provas piagetianas: para a noção de conservação - provas das quantidades discretas e quantidades contí-

nuas (líquido e massa); para a noção de classificação - prova de inclusão de flores e frutas; para noção de seriação - prova de seriação de bastonetes.

Como forma de estudar os níveis da psicogênese da noção de Força que se encontram os sujeitos da amostra, será aplicada a prova da tração de um peso sobre um plano inclinado. Para realizar a Pesquisa, propõe-se investigar 20 alunos pertencentes ao 7º ano do Ensino Fundamental, residentes no município de Campinas-SP. Nesta perspectiva, pretende-se trabalhar com indivíduos entre 12 e 13 anos.

### Andamento do Projeto

Quadro com:

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021
Disciplinas a serem cursadas		X	
Revisão da literatura		X	
Consolidação do referencial teórico e metodológico		X	
Construção dos instrumentos		X	
Comitê de ética		X	
Proficiência		X	
Coleta de dados		X	
Análise preliminares dos dados			X
Qualificação			X
Defesa			

### Considerações iniciais

A educação em ciências, atualmente, possui um papel importante no desenvolvimento social e econômico da humanidade. Nesse sentido, Waiselfisz (2009) afirma que o conhecimento e a ciência são paradigmas modernos. Porém, podem gerar desigualdades tanto entre regiões de um mesmo país, quanto entre países, “[...] ampliando brechas preexistentes ou criando novas formas de desigualdade”. (WAISEL-FISZ, 2009, p. 9).

Embora o Brasil tenha a perspectiva de promover um ensino de qualidade para todos, há quase vinte anos, existem evidências confiáveis de que o ensino de ciências no Brasil apresenta defasagens significativas. O PISA de 2015, cuja ênfase foi precisamente no domínio de competências científicas, foi a última comprovação. Nas avaliações de ciências o Brasil obteve 401 pontos, equivalente ao posto 63 entre os 70 países participantes da última edição. No PISA anterior, em 2012, os resultados foram muito semelhantes – 405 pontos – o que evidencia uma diminuição nos resultados que já não eram satisfatórios. Outro aspecto preocupante é que cerca da metade dos estudantes brasileiros, que realizaram a avaliação em 2015, atingiram somente o nível 2 em uma escala de sete níveis, considerado pela OCDE como o nível básico de proficiência, “[...] que possibilita a aprendizagem e a participação plena na vida social, econômica e cívica

das sociedades modernas em um mundo globalizado” (BRASIL, 2016a, p. 268).

Diante destes resultados, as discussões sobre o que é preciso fazer para mudar esse quadro têm considerado as questões da formação e valorização dos professores, o que sem dúvida deve ser um aspecto a ser considerado. Mas, pouco se fala das condições inerentes ao aluno para aprender, ou seja, pouco se fala de seu desenvolvimento.

Do ponto de vista da teoria piagetiana, o desenvolvimento das estruturas cognitivas explica e determina a aprendizagem. Neste sentido, a aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento espontâneo das estruturas do conhecimento e é este desenvolvimento espontâneo “que constitui condição preliminar evidente e necessário para o desenvolvimento escolar” (Piaget 1972/1975, p.340).

Por trabalhar como professora de Ciências em uma escola de ensino fundamental e observar a dificuldade encontrada pelos alunos em aprender de forma significativa os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, observação esta que vem ao encontro com os resultados do PISA 2015, houve o interesse por querer investigar se existe relação entre o aprendizado de um conteúdo e os níveis de desenvolvimento do pensamento definidos por Piaget. Desse modo, essa pesquisa será realizada com intuito de verificar em que níveis se encontram a construção das estruturas lógicas de pensamento (Conservação, Classificação e Sieriação) e da noção de Força (prova da tração de um peso sobre um plano inclinado) dos alunos que cursam o 7º ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, essa pesquisa dará sua contribuição no sentido de trazer dados que possam corroborar as discussões e planos das instituições sobre a elevação do nível da qualidade educacional, dando a devida importância para o conteúdo, porém, indo além dos mesmos.

## Referências

ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. **A interferência do nível de desenvolvimento cognitivo na aprendizagem de um conteúdo de Física**. São Paulo, Instituto de Física/Faculdade de Educação, USP, 1983. 151p. Dissertação de Mestrado.

BASTOS, F.et al. **Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem de Ciências: revisitando os debates sobre construtivismo**. In: NARDI, R., BASTOS, F., DINIZ, R. E. S. (Org.). Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2004. p.9-55.

CARVALHO, A. M. P. **O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas**. In: CARVALHO, A. M. P. (Org). Ensino de Ciências por investigação – condições para a implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage learning, 2013. p. 1 - 20.

CASTORINA, José .A. et al **Problemas en Psicología Genética**, Buenos Aires, Miño y Dávila. 1989.

INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

LABURU , C.E. - **Desenvolvimento e Aprendizagem do Conceito de Aceleração em Adolescentes**. - 1987. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao IFUSP/FEUSP. 288p.

MANO, A. M. P. **Aprendizagem de conteúdos da Astronomia em uma perspectiva piagetiana: intervenção pedagógica e desenvolvimento cognitivo** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. 1976. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro, Distribuidora Record, [1924], 1967.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976. (Original publicado em 1958).

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, [1972], 1977.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna, Rio de Janeiro: Zahar, [1975], 1976.

PIAGET, J.. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1976], 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **O Ensino das Ciências no Brasil e o PISA 2006**. São Paulo: Sangari Brasil, 2009.

---

<sup>1</sup> MANO, A. M. P. **Aprendizagem de conteúdos da Astronomia em uma perspectiva piagetiana: intervenção pedagógica e desenvolvimento cognitivo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.



# Condições de trabalho e adoecimento das professoras de Educação Infantil da rede pública de Campinas

*Laura Hellen Silva Siqueira*

*laurah@unicamp.br*

**Orientador: Prof. Dr. Evaldo Piolli Grupo de pesquisa: NETSS**

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as condições de trabalho docente na educação infantil, da rede municipal de ensino de Campinas/SP e sua correlação com o adoecimento docente. Parte do seguinte problema: qual a influência das condições de trabalho nas escolas nos processos de saúde e doença e nos afastamentos de professoras do trabalho? Nossa hipótese é de que as condições de trabalho produzem impactos sobre a saúde das docentes. A pesquisa é relevante pois pretende identificar as possíveis precariedades das condições laborais e seus impactos, com intuito de contribuir para que este quadro se reverta.

**Palavras-chave:** Condições de trabalho, adoecimento, educação infantil, professoras

## Introdução

O perfil das professoras de educação infantil vem mudando ao longo dos últimos anos, porém, embora se tenha exigido mais dessas profissionais em termos de formação e capacitação, não há uma preocupação efetiva das políticas públicas com a qualidade para o trabalho docente. Muito se fala em qualidade de ensino, mas como mantê-la se o profissional que atua no setor não é valorizado e a precariedade das condições de trabalho impõe uma rotina degradante e que vem afetando a saúde do trabalhador?

Neste artigo trataremos das condições de trabalho das professoras (mulheres) de educação infantil da rede municipal de ensino de Campinas procurando analisar, a partir do referencial teórico, o que entendemos por condições de trabalho e através do material documental apresentar a situação atual das professoras na rede.

O objetivo da construção deste texto é apresentar o que se considera como precariedade de condições de trabalho que possa estar associado aos índices de adoecimento docente. Os objetivos do projeto de pesquisa que pretendemos efetuar são: a análise das condições laborais das professoras em seus aspectos físicos, materiais e relacionais; evidenciar o impacto do trabalho na saúde das professoras; além de buscar respostas acerca da desvalorização da carreira do magistério na etapa da educação infantil. Temos como hipótese que as condições de trabalho das professoras são realmente precárias e tem impactado na saúde dessas profissionais levando-as ao adoecimento e conseqüentemente a afastamentos.

A pesquisa é considerada relevante uma vez que pretende evidenciar como as condições laborais impactam no trabalho das professoras levando-as ao adoecimento. Também se justifica por trazer à tona a questão da feminização do magistério e sua possível correlação com a desvalorização da carreira docente.

O trabalho é significativo pois visa contribuir para possíveis melhorias na qualidade para o trabalho docente.

Após o levantamento bibliográfico e documental foi possível iniciar uma escrita a partir da construção breve do percurso histórico da educação infantil. Posteriormente tecemos sobre a história e organização do sistema educacional específico do município de Campinas, trazendo dados relevantes para compreensão da dimensão desse sistema. Em seguida pretendemos abordar questões referentes a formação docente e como essa profissão se transformou em uma carreira majoritariamente feminina. Por fim abordamos conceitos sobre trabalho e precarização da carreira docente para finalizar trazendo informações relativas a condições de trabalho e saúde docente.

## **Metodologia**

A pesquisa, de base qualitativa, tem por objetivo o esclarecimento do problema levantado e foi escolhida por se configurar que, de acordo com Minayo (2002, p. 15), “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”. Porém, por buscar-se levantar tanto dados subjetivos quanto objetivos, também será utilizada para a obtenção de elementos objetivos a pesquisa quantitativa, que segundo Richardson et al. (1999, apud Marcone e Lakatos, 2007) emprega instrumentos estatísticos e se efetivará através de análise documental cujos dados serão apresentados por meio de gráficos e tabelas.

O intuito da pesquisa no que concerne à metodologia é, assim como ressalta Chizzotti (2000, p. 85), “expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos”. Uma das técnicas escolhidas tem por base o relato oral através de entrevistas, que de acordo com Piolli (2014, p. 46) refere-se a “um diálogo, traduzido pela escuta autêntica entre o pesquisador e o pesquisado” e que proporcionam o levantamento de aspectos subjetivos dos sujeitos em seu ambiente de trabalho. As entrevistas serão semiestruturadas, a fim de obter informações pela perspectiva e experiência dos entrevistados, como esclarece Minayo (2002), e pode conter um roteiro com perguntas previamente selecionadas. Para facilitar a coleta de dados por meio das entrevistas prevemos a possibilidade da realização de um grupo focal contando com um máximo de seis professoras.

A abordagem das entrevistadas será feita com base em questionários previamente enviados por meio digital para definição de amostra, ou seja, das professoras que serão posteriormente entrevistadas. A finalidade das entrevistas é conhecer as profissionais que já foram afastadas, que se tornaram limitadas ou se readaptaram, assim como compreender pela perspectiva das professoras as possíveis precariedades que podem ser causadoras do adoecimento docente. Os nomes das entrevistadas não serão divulgados, sendo apenas de conhecimento da pesquisadora e do orientador. Pretendia-se também utilizar o método de observação para identificação e obtenção de dados que validem ou não a hipótese levantada, porém, devido ao quadro pandêmico instalado no ano de 2020 o qual permaneceu em 2021, não será possível tal abordagem.

A pesquisa classifica-se como exploratória, uma vez que envolve o levantamento bibliográfico e entrevistas e pela perspectiva de Sampieri (2013), que vê a pesquisa exploratória como aquela na qual há um problema de pesquisa pouco estudado, e consideramos escassos os estudos deste tema na etapa da educação infantil. Ainda na leitura do mesmo autor, classificamos o trabalho como pesquisa Explicativa pois pretende-se esclarecer as possíveis causas do adoecimento docente e em que contexto e condições elas ocorrem.

Quanto a análise de dados, entendemos, assim como Minayo (2000), que se trata de uma forma de interpretação das informações coletadas através da ordenação dos elementos (tabulação de dados, releituras do material, organização e transcrições das informações levantadas); da classificação dos dados (estruturação e divisão dos dados em categorias); e da análise final (articulação entre os dados coletados na pesquisa de campo e o referencial teórico pesquisado, promovendo uma integração entre a teoria e a prática). A análise de conteúdo visa, através do estudo das informações coletadas, sendo elas bibliográficas ou advindas da pesquisa de campo (entrevistas e observação), constituir uma dissertação enquanto documento para exposição dos resultados da pesquisa.

## Considerações iniciais

Adentrar as questões sobre as condições de trabalho na educação infantil e seus possíveis impactos nos traz a necessidade de apresentar, antes de qualquer consideração, do que se trata especificamente esta área, para situar o leitor sobre como está organizada esta etapa da educação e o que a envolve. Des-tarte, iniciamos a construção da pesquisa com base numa estrutura pré-definida que apresenta a educação infantil, o sistema educacional do Município de Campinas, uma análise acerca da formação docente e para a finalização discorreremos sobre os conceitos de trabalho e precarização e utilizamos os dados levantados até o presente momento para corroborar nossa hipótese, dos quais alguns serão elencados neste trabalho, sendo estes estudos bibliográficos e dados estatísticos fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

A educação infantil é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Art. 29 (Brasil, 1996) como a primeira etapa da educação básica, com atendimento a crianças de até 5 anos, visando seu desenvolvimento integral, e deve ser oferecida em creches ou instituições similares e pré-escolas, sendo de responsabilidade prioritariamente do município a sua oferta, de acordo com a Constituição federal de 1988.

A história da educação infantil tem uma trajetória baseada no assistencialismo e na entrada da mulher no mercado de trabalho. A constituição da carreira docente teve (e ainda tem) um percurso repleto de lutas, movimentos e conflitos, avanços e retrocessos e que para Nóvoa (1995) está longe de ser um percurso linear e estável. De acordo com Apple (1995, p. 59)

O magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o *abandonaram*. Para muitos homens, o “custo de oportunidade” era muito alto para permanecerem no magistério. Muitos professores ensinavam em tempo parcial (por exemplo, entre as colheitas) ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Mas com o crescimento da classe média nos Estados Unidos, com a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século passado, e com os maiores requisitos de credenciais e certificados que passaram a ser exigidos para o magistério nessa época, os homens começaram a – e quase sempre conseguiram – procurar trabalho em outro lugar.

Kramer (2005) também nos traz que o magistério nesta etapa da educação tem sido veementemente associado as mulheres e a condição materna. Ressalta que é considerado um trabalho que requer menor qualificação e conseqüentemente menor remuneração. Porém, com as novas diretrizes colocando este nível como etapa da educação, a formação específica para atuação é requisitada e um outro nível em termos de profissionalização e carreira é alcançado.

Atualmente, em relação ao profissional que atua diretamente com crianças pequenas, na figura da professora, nos remetemos ao artigo 62 da LDB (Brasil, 1996) no qual expressa que a formação do (a) docente atuante na educação infantil deverá ser em nível superior em curso de licenciatura plena, mas ainda admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O documento ainda ressalta que cabe ao (à) professor (a) participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos; ministrar os dias letivos estabelecidos; participar ativamente da interação entre escola, famílias e a comunidade.

Na rede municipal de ensino de Campinas a carga horária docente compreende o trabalho em sala com as crianças, o tempo para planejamento e formação e muitas professoras ainda realizam atividades de trabalho em casa, porém, as professoras das creches não são consideradas na divisão de quantidade de crianças por adulto, que, segundo o Termo de Referência Técnica para a Educação do Município (2016), varia de oito crianças por agente de educação infantil (AEI)/Monitor na faixa etária que engloba crianças de até um ano e seis meses à quatorze crianças por AEI/Monitor para a faixa etária que compreende crianças de até três anos e três meses. Cabe aqui ressaltar que na rede municipal esse número acaba por se elevar

por conta de ordens judiciais requeridas por famílias e que obrigam as unidades de educação a cederem vagas, mesmo que inexistentes. Já nas unidades pré-escolares de período parcial, que compreende o atendimento de crianças acima de três anos e quatro meses a cinco anos e onze meses, não contam com a presença de AEI/Monitores, ficando as turmas apenas a cargo das professoras.

O sistema educacional do Município de Campinas tem suas bases no assistencialismo. A educação infantil até meados de 1989 fazia parte da Secretaria de Promoção Social<sup>1</sup>. Foi apenas a partir deste ano, e não por coincidência logo após a Constituição Federal de 1988, que a criança foi vista como sujeito de direitos e na qual tornou obrigatório o atendimento educativo a crianças na faixa etária de zero a seis anos pelo sistema público.

No ano de 2020 o sistema educacional do Município contava com 162 escolas de educação infantil públicas, sendo que 29 são administradas por contrato de cogestão e 133 são geridas pela própria SME, de acordo com a Coordenadoria de Educação Básica do Município. Atendem em torno de 35.863<sup>2</sup> crianças e conta com 1.143 professores efetivos nesta etapa da educação e 95 que foram reintegrados judicialmente. Deste total, 1208 são mulheres sendo que mais da metade está na faixa etária entre 31 a 50 anos.

### **Condições de trabalho**

Traduzir a palavra trabalho é uma tarefa ampla, visto que, envolve tanto aspectos materiais, quanto culturais e sociais. Engels (1984) considera o trabalho como *fundamento da vida humana* e o instrumento que distingue os homens dos animais, pois apenas o homem é capaz de modificar a natureza. Marx (2018) também qualifica o trabalho como pertencente apenas ao homem, pois este é o único capaz de pensar e constituir o processo de trabalho e de utilizá-lo como instrumento de relação entre o homem e o meio.

Na atualidade, associamos o vocábulo trabalho ao termo profissionalização. A questão da formação para o trabalho vem sendo amplamente discutida, o que resulta na condição de profissão, ou seja, aquela na qual, segundo Tariff (2009) remete aos trabalhadores que foram capazes de controlar seu setor de trabalho, o que o qualifica como uma autoridade no seu ramo de conhecimento.

Vicentini (2009) ressalta acerca da profissionalização específica da docência que, para adentar na questão dos processos de profissionalização é necessário conhecer efetivamente os sistemas de trabalho, suas condições como um todo, englobando tanto os espaços físicos, o ofício assim como a remuneração advinda do trabalho.

Quando falamos em Condições de Trabalho, temos, de acordo com Tardif (2009) que se compõe de alguns fatores, tais como a carga horária efetiva, a remuneração, a quantidade de crianças atendidas. Para efeito desta pesquisa, consideramos todos estes fatores para buscar respostas que subsidiem a hipótese de que a precariedade que os envolve tem gerado o adoecimento das professoras de educação infantil do município

Dentre os principais fatores de precariedade, elencamos, segundo Vicentini (2009) as condições nocivas de trabalho, as baixas remunerações, o sofrimento docente decorrente de situações de desconforto a que estão expostas, além de outros mais que têm contribuído para o adoecimento, sendo este, ao nosso ver, todo tipo de problema associado a saúde, tanto físico como psicológico. Rosemberg et al (2008) salienta que a questão da saúde docente tem sido alvo de diversos estudos que tem associado as condições de trabalho nas escolas aos índices de adoecimento.

A partir do estudo realizado, Nunes (2000) indica que as condições e a forma como o trabalho está organizado nas escolas são nocivas à saúde e determinantes de sofrimento, adoecimentos e readaptações, sendo por isso premente a necessidade de ocorrerem mudanças no trabalho. Consta também que a prescrição da readaptação, em geral, não tem resolvido o problema das trabalhadoras com comprometimento de saúde, uma vez que não é possível tratar um problema coletivo/epidemiológico com medidas individualizadas. (ROSEMBERG, 2008, p. 161).

No ano de 2020, segundo dados extraídos em 25/09/2020 do Sistema de Relatórios Dinâmicos (SRD) da Secretaria Municipal de Recursos Humanos e encaminhados a pesquisadora pela Coordenadoria de Educação Básica do Município, cerca de 73 professores (as) se afastaram para tratamento de saúde, sendo que deste total, 39 pertencem a educação infantil. Foi levantado também na mesma data um total de 169 professores (as) reinseridos (limitados ou readaptados), sendo 75 da educação infantil. Com estes dados concluímos que os índices de adoecimento na etapa da educação infantil são superiores as outras etapas da educação básica no município. Pretendemos ainda corroborar essa questão com a realização das entrevistas, para buscar respostas que subsidiem os motivos do adoecimento docente e consequentes afastamentos.

## Referências

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução Thomaz T. Silva et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 out. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de referência técnica**. Campinas: SME, 2016. Disponível em: [http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/e04\\_2015\\_termo\\_referencia\\_ed\\_infantil\\_anexo\\_a.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/e04_2015_termo_referencia_ed_infantil_anexo_a.pdf). Acesso em: 29 set. 2020.

CASSAN, Elaine Regina. **A Política de educação infantil no município de Campinas-SP: um diálogo com as fontes documentais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251333/1/Cassan\\_ElaineRegina\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251333/1/Cassan_ElaineRegina_D.pdf). Acesso em: 26 out. 2020.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**.

2. ed. São Paulo: Global editora, 1984

KRAMER, Sonia (org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005 p. 217 a 228

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Mercadoria, Valor e Mais Valia**. São Paulo: Edições LeBooks, 2018. (Coleção: Economia Política, parte I à VI). E-book. Disponível em: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzlxMjY2NzBfX0FO0?sid=b5164e07-4929-44f1-9972-71a663df0ef4@pdc-v-sessmgr02&vid=3&-format=EK&lpid=navpoint-5&rid=0>. Acesso em: 18 out 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

PIOLLI, Evaldo. Identidade, trabalho e sofrimento: a pesquisa qualitativa como instrumento de análise e compreensão. **Revista Exitus**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 35-51, 2014. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/110>.

Acesso em: 15 out. 2020.

ROSEMBERG, D. S.; MARGOTO, L. R.; GERLIN, M. N. M.; ALMEIDA, R. A.; MOTA,

W. P. Diálogos sobre readaptação profissional em Educação. In: BARROS, Maria E. B. de; HECKERT, Ana L. C.; MARGOTO, Lilian (org.). **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M. P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VICENTINI, P. P.; LUIGI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

---

<sup>1</sup> Decreto nº 9.904 de 24 de agosto de 1989 citado por CASSAN, E. R., 2013, p. 87

<sup>2</sup> Dados do **INTEGRE** - Gestão Integrada da Rede de Ensino, emitido em 08/10/2020

# **Educação de Jovens e Adultos e o direito à Educação Básica: interfaces com os ciclos de aprendizagens nos anos finais do ensino fundamental.**

*Marcos de Araújo Moura*

*E-mail: marcosmoura@gmail.com Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nima I. Spigolon*

*GEPEJA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*

## **Resumo**

A pesquisa analisa os ciclos de estudos na EJA, na cidade de Campinas/SP, detidamente nos anos finais do ensino fundamental com caráter reflexivo e crítico de como as abordagens teórico-metodológicas da EMEF/EJA Pe. Leão Vallerie, impactam nos processos de ensino- aprendizagem entre professores e estudantes, ao mesmo tempo em que se cria uma ambiência acolhedora capaz de oportunizar a permanência dos estudantes na modalidade, com ênfase ao direito à educação e à formulação de políticas públicas de EJA tendo em vista os sujeitos que experienciaram percursos de vida escolar interrompidos.

**Palavras-chave:** EJA; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; EMEF/EJA Pe. Leão Vallerie; Campinas/SP.

## **Introdução**

No Brasil, a modalidade EJA, de modo específico e, a educação básica, de modo geral, tem sido campo de reflexão e pesquisas sob a perspectiva das políticas públicas, da democratização do direito à educação e de responsabilidade do Estado. Mais do que a garantia ao acesso e permanência dos estudantes da EJA, as evidências empíricas apontam que o atendimento aos estudantes inclua a qualidade por parte das escolas públicas. Nesse sentido faz-se necessário que elas, as escolas, observem as especificidades da modalidade de ensino e, a partir desse fato, elaborem seus projetos políticos-pedagógicos em interface e em diálogo com a realidade e com a vida dos jovens, adultos e idosos que frequentam suas salas de aula. O recorte temporal compreende de 2017 a 2020, orienta-se por minha prática profissional enquanto professor e também pesquisador, em ininterruptos processos de formação.

A caracterização da pesquisa acontece nos quadros da proposta político-pedagógica da EMEF/EJA Pe. Leão Vallerie, com ênfase à garantia do direito fundamental dos cidadãos brasileiros que tiveram seus percursos escolares interrompidos. Além disso provoca a sociedade a pensar, agir e a refletir sobre a importância da EJA nos projetos de construção de uma cidade mais humana, digna e diversa, bem como sua relevância na diminuição das desigualdades sociais e na ampliação da educação pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada para todos e para todas.

Dentre várias iniciativas relevantes de reorganização do atendimento aos estudantes da EJA na cida-

de de Campinas - SP, analisamos a experiência da EMEF/EJA Pe. Leão Vallerie, situada na região noroeste. Essa experiência contribui no aprofundamento da temática, considerando, por exemplo, as possibilidades de observação e mapeamento do trabalho político-pedagógico desenvolvido naqueles cenários, cujo objetivo principal é a garantia do direito à educação e o atendimento com qualidade aos estudantes, acoplado à participação dos professores

## **Metodologia**

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, ancorando-se nos aportes teórico- metodológicos de Paulo Freire e um conjunto de autores que defendem o acesso à Educação como direito.

Sua estrutura textual, apresenta inicialmente, breve revisão bibliográfica sobre o conjunto de políticas públicas nacionais no campo da Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988; e no campo das políticas municipais os Ciclos de estudos e as Diretrizes curriculares para EJA.

O campo empírico orienta-se por um lado, com a prática profissional do professor e pesquisador e, por outro, o conjunto de documentos que incluem o Projeto Pedagógico da EMEF/EJA Pe. Leão Vallerie, as atas de Conselho de Termo e o sistema informatizado do município de Campinas – INTEGREGRE – no período correspondente de 2017 a 2020.

Analisaremos o projeto político-pedagógico da escola através de questionário aplicado a educadores e a estudantes da EJA, bem como faremos uma análise comparativa dos dados oficiais de evasão escolar desde o início da implantação da proposta de atendimento da escola a partir de 2017.

O estudo de caso que a pesquisa propõe analisar tem como finalidade obter dados gerais do objeto pesquisado, afim de entender sua influência na prática pedagógica. Desta forma, segundo Gil (2010), “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (p. 55).

Nessa busca por conhecer os dados da realidade a pesquisa torna-se um instrumento formador do educador/pesquisador, pois vive o processo no seio de sua prática. Nesse sentido, a pesquisa dialoga com Freire (2002), quando, ao refletir sobre ensino e pesquisa, aponta que “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 31).

## **Andamento do Projeto**

O ano de ingresso no Programa de mestrado profissional da Faculdade de Educação da Unicamp, 2020, coincidiu com a chegada da pandemia do novo Coronavírus ao Brasil. A pandemia trouxe alguns impactos ao processo, no entanto não impediu que a pesquisa continuasse.

Durante o primeiro e o segundo semestres de 2020, foi possível concluir vários créditos exigidos pelo programa de mestrado, através das aulas remotas dadas pelos professores. No decorrer das disciplinas, foi possível reorganizar o projeto e definir os passos a serem dados pela pesquisa com a ajuda dos docentes e da orientadora Nima I. Spigolon.

A única disciplina que restou ser concluída é *Desenvolvimento e Escrita da Dissertação II*, que tem previsão de ser concluída em 2021.

Por conta da pandemia, a submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética está planejada para ocorrer no primeiro semestre de 2021, assim como a prova de proficiência. Tão logo o Comitê de Ética autorize, aplicaremos os questionários aos entrevistados e seguiremos à análise dos primeiros dados obtidos.

A qualificação e a defesa serão realizadas no segundo semestre acadêmico de 2021, conforme informações sobre o andamento de todo o projeto descrito no quadro abaixo:



## Considerações iniciais

A hipótese inicial que aqui se apresenta é a de que a partir do momento em que a escola se propõe a recriar seus tempos e espaços pedagógicos, na perspectiva de uma educação que atenda às necessidades reais dos estudantes, sob a ótica de uma proposta de atendimento emancipador e garantidor do direito a educação básica para todos e todas, que isso traga impactos na vida social e acadêmica dos estudantes e da comunidade que ela atende.

Esses impactos, negativos e/ou positivos, ainda estão em processo de estudo e análise, pois a proposta de atendimento dos estudantes reorganizada pela escola encontra-se em implementação e análise da equipe educativa da unidade escolar.

Em 2021, mesmo com a continuidade da pandemia do novo coronavírus e com as restrições que as autoridades sanitárias impõe ao atendimento à comunidade escolar, a pesquisa conta com o retorno das atividades presenciais para a aplicação dos questionários, uma vez que muitos estudantes têm dificuldades em respondê-lo de maneira remota.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 dez. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CAMPINAS (Município). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação**: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. - Campinas, SP, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro, 2009.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - São Paulo: EPU, 1986. Capítulo I: Evolução da Pesquisa em Educação.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. 184 p. ISBN 9788522458233.

# Formação Continuada no Instituto Federal: um estudo de caso do IFSP em Cubatão

*Maria das Neves Farias Dantas Bergamaschi*

*maria.bergamaschi@ifsp.edu.br*

*Professora Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan*

*Grupo de pesquisa – GPES (Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade)*

## Resumo

O projeto de pesquisa visa investigar no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) a política de Formação Continuada da instituição. Tem como foco, reconstruir o processo de implementação dessa política a partir da experiência do campus de Cubatão (SP). Para tanto, pretende-se entrevistar gestores envolvidos desde o início desse processo e colher, a partir de questionário, a percepção de docentes da Educação Básica que participaram desses momentos de formação. Uma das metas da Política de Formação Continuada do Instituto Federal é a reflexão sobre os saberes em suas dimensões técnica, científica e pedagógica, além da resignificação das relações educativas na instituição e a valorização dos saberes docentes e suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem e para a práxis educativa.

**Palavras-chave:** Formação de Professor, Formação Continuada, Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas.

## Introdução

A recente expansão dos Institutos Federais (IFs) pelo país e a adesão institucional a um projeto de formação integrada em nível médio, trouxeram grandes desafios para os docentes dessas instituições. No caso específico do campus de Cubatão (SP), foco dessa investigação, os docentes tiveram que rever sua prática pedagógica, buscando superar uma tradição de privilegiar uma formação centrada na preparação técnica dos estudantes. Para além da perspectiva integrada da formação de estudantes do nível médio, foi ainda colocado para esses profissionais o desafio da escola em período integral e a mudança significativa no perfil dos estudantes a partir de políticas que viabilizaram a ampliação do ingresso de estudantes egressos do ensino fundamental público. Nesse sentido, a formação continuada de professores passou a ser compreendida como uma política urgente para a redefinição do projeto político pedagógico e da prática dos professores.

Quem é este profissional? Qual sua formação e que dificuldades enfrentam para resignificar sua prática pedagógica levando em conta as novas políticas adotadas pelos IFs que garantam o acesso e permanência? Até que ponto a política de formação continuada implementada nos Institutos tem colaborado com a prática dos professores? O que os docentes dizem sobre esse processo? Como avaliam a experiência de formação que tem sido ofertada?

A Formação de Professores é um tema relevante e de muitos estudos com objetivo de transformações de prática pedagógicas e melhoria da qualidade de ensino. Concordamos com Pimenta (1999) que se faz necessário repensar a formação inicial e continuada, a partir das análises das práticas pedagógicas dos docentes. Mudar práticas pedagógicas não pode ser um discurso teórico, descontextualizado, existem fatores motivadores como a valorização profissional e condições adequadas de trabalho. A Formação de Professores também tem tido um papel de destaque dentro de uma instituição reconhecida pela excelência de ensino e como escola pública de qualidade. É neste espaço que se pauta este trabalho, verificar qual a formação docente tem sido ofertada para os professores do IF Cubatão e quais ações estão sendo promovidas para contribuir nas ressignificações necessárias para superar o elevado número de repetência e evasão que têm sido registrados nos últimos anos.

O interesse pelo tema tem sido construído ao longo dos doze anos como servidora do Instituto Federal na função de Técnica em Assuntos Educacionais e se intensificou com as transformações vividas pela instituição nos últimos anos. A rotina dentro do Instituto é dinâmica, são muitos cursos ofertados, docentes lecionando em vários níveis de ensino.

No campus Cubatão buscaremos os dados que nos permita refletir sobre a formação docente com foco, em especial, na formação continuada e na análise do Projeto de Formação Continuada implantada em 2016 em toda Rede Federal de São Paulo. O Campus Cubatão é o campus mais antigo da Rede Federal do estado de São Paulo, inaugurado em 1987, e foi a 1º UNED (Unidade de Ensino Descentralizada) do País. Em 2001 passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e em dezembro de 2008, com a transformação do CEFET-SP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a Uned Cubatão passou a ser considerada um campus desse Instituto.

No IF Cubatão temos convivido com altos índices de evasão e reprovação entre estudantes. Sabemos que a ação docente não é determinante para a superação dessas dificuldades, mas nos interessa compreender até que ponto os professores do IF, portadores, na sua maioria, de formação acadêmica de excelência analisam esse fenômeno e refletem sobre a sua ação pedagógica diante desse contexto. Na busca de melhor conhecer esses docentes, pretendemos traçar o perfil desses profissionais, sua formação, seu tempo de profissão, bem como registrar sua percepção acerca de sua prática pedagógica ao longo dos últimos anos. Até que ponto esses professores estão dispostos a se abrirem às novas estratégias pedagógicas, na busca por enfrentar as atuais realidades e demandas existentes na instituição?

Entendemos que a formação continuada, enquanto estratégia coletiva de problematização do trabalho pedagógico, pode ser um caminho importante para se rever prática e questionar a realidade educacional na qual se está inserido. Para tanto, é necessário realizar um trabalho pensado coletivamente, contextualizado a partir da realidade em que se está inserido e buscar a promoção de mudanças significativas e transformadoras do fazer pedagógico. Daí a importância de se pensar numa Formação Continuada ofertada dentro do espaço de atuação do professor, junto aos seus pares e construindo maneiras de refletir sobre suas ações articuladas à comunidade escolar.

Tomando como base a Educação Básica, neste caso o curso técnico integrado ao ensino médio do Campus Cubatão do Instituto Federal, encontramos profissionais que tem suas práticas ancoradas em formações e experiências profissionais, que nem sempre se consolidaram em diálogo com conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, a política de formação continuada no IF, lócus da pesquisa, parte do princípio de que os avanços na formação docente se fazem mais significativos quanto mais envolvidos os professores estiverem nesse processo, desde sua elaboração e definição de estratégias mais efetivas. Pressupõe ter como ponto de partida, a noção de que o conhecimento não está somente no interior da sala de aula, na transmissão de conteúdo, mas que todo o ambiente escolar deve estar envolto neste processo.

Segundo Tardif (2014), é preciso que os professores reconheçam que são sujeitos deste processo e que eles podem contribuir neste espaço de formação. Desta forma, entendemos que nada melhor que usar seu espaço de trabalho para criar este momento de formação. Entendemos que a escola, enquanto espaço de formação de professores, contribuirá para a construção de reflexão e diálogo com conhecimentos que

surgem da prática cotidiana. Por isso, enfatizamos a importância da formação junto aos seus pares e no espaço escolar.

“Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio do enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses conhecimentos na ação”. (TARDIF, 2014, p. 242)

Nesse sentido, nos parece que as mudanças recentes, que tem promovido uma transformação significativa no perfil dos estudantes que ingressam nos Institutos, tem levado alguns docentes a recrudescerem e manifestarem seu temor em que possíveis adaptações metodológicas coloquem em risco a “qualidade” do ensino de “excelência” conquistada ao longo dos anos dos Institutos Federais

Sendo assim, com base nos estudos teóricos, bem como na análise da legislação vigente que orienta a “Formação Continuada” no âmbito federal, considera-se que este estudo poderá trazer uma melhor análise e reflexão acerca dos problemas enfrentados na rotina institucional. Segundo Tardif (2002) os professores ocupam na escola, a posição fundamental, pois são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Para o autor, nesta prática educacional existe história, emoção, afetividade, crença e cultura na transmissão do saber. Compreende-se então, que a transmissão de saber não se dá de forma somente racional e cognitivo. É importante, portanto, que se supere a compreensão do professor como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou como um agente social que aplica o conhecimento determinado por forças ou mecanismos sociológicos, para assumirmos a noção de que o professor é autor de sua prática e um produtor de conhecimento.

Os docentes do Instituto Federal possuem uma formação mais ampla do ponto de vista da realidade da educação brasileira, mas não se tinha uma tradição de formações internas, de formação promovida *in loco*. Não havia uma proposta de formação que contribuísse para que o docente compreenda o seu processo de construção de conhecimento e saberes a partir da relação com seus alunos e também com seus pares, levando em conta as especificidades de sua instituição, ou seja, um saber social, como definido por Tardif (2002). Estes saberes específicos e social se relacionados promovem metodologias e ações que venham eliminar o elevado número de reprovação e retenção nos diversos cursos ofertados. Para o autor,

“[...] noções tão vastas como pedagogia, didática, aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fazem esforços de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente. (TARDIF, 2002. p.15)”

O trabalho docente e sua formação é uma questão importante uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e estar relacionada ao seu dia-a-dia. Segundo Nóvoa (2002) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (p.23). Para este estudioso a formação continuada se faz de maneira coletiva e depende de experiência, reflexões como instrumentos de análise. Os professores são levados à formação contínua, obtenção de títulos de Mestres e Doutores, mas uma formação continuada pautada pela reflexão de sua prática na ação e na rotina de trabalho, não era comum para os professores de nossa pesquisa. Segundo Schön e seu estudo da prática reflexiva:

“Na formação de professores, há dificuldades para a prática reflexiva, pois a epistemologia acadêmica enfatiza primeiro os saberes e depois a sua aplicação, ignorando os demais conhecimentos em detrimento dos princípios da ciência aplicada. Trata-se de um movimento que poderia ser incrementado na formação inicial e continuada, em um trabalho conjunto entre professores e gestores, de análise sobre o que se está fazendo, reorganizando as ações presentes. (SCHÖN, 1992, p.77)”

Esta pesquisa pretende ir além de uma pesquisa de revisão Bibliográfica, qualitativa, mas queremos contextualizar a oferta de uma formação continuada em exercício, em uma Instituição Federal reconhecida pela sua excelência. O processo será realizado através de entrevistas e aplicação de questionários para obter dados e a percepção dos próprios docentes sobre a Política de Formação Continuada e seus possíveis

impactos no fazer pedagógico tão e até que ponto essa política tem contribuído com o processo de ensino aprendizagem e com o processo de aprofundamento dos saberes docentes nas suas diversas dimensões.

## Metodologia

A pesquisa será exploratória, documental, um estudo de caso. Para atingir os objetivos propostos pretende-se realizar entrevistas semiestruturada com os docentes da Educação Básica, docentes que ministram aula no Curso técnico Integrado ao médio, além dos Membros da Comissão da equipe de Formação de Formadores do campus. Entendemos que o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. A pesquisa será conduzida com análise documental, referências bibliográficas e coleta de dados e de informações necessárias para contribuir no processo de formação continuada no campus, além de permitir uma reflexão sobre como se realiza a prática pedagógica e a relação professor/aluno.

## Andamento do Projeto

Andamento	1º Semestre 2020	2º Semestre 2020	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021	1º Semestre 2022
Disciplinas	EE001 EE002 EE003 EE020	EE048A EE004A EE035A			
Revisão da literatura		x	x		
Consolidação do referencial teórico e metodológico		x	x		
Comitê de ética		x			
Construção dos instrumentos			x		
Proficiência			x		
Coleta de dados			x		
Análise preliminares dos dados			x	x	
Qualificação				x	
Defesa					x

## Considerações iniciais

No primeiro semestre de 2020 cursei 3 disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico, Oficina Pedagógica I e II e uma eletiva: Inclusão Escolar. Cursei uma disciplina eletiva ofertada no curso de Inverno: Políticas Sociais, Política Educacional. Segundo semestre de 2020 e duas outras disciplinas: Desenvolvimento e escrita de Dissertação, História e Memória da profissão docente. Construção do Memorial.

O projeto de pesquisa ainda está em fase inicial e se estruturando, foi cogitada a possibilidade de adequações ao tema, para um enfoque de pesquisas com a Juventude e protagonismo juvenil, mas após reuniões com orientadora foi decidido manter a ideia original de pesquisarmos a Formação Continuada no IFSP. A partir disto submetemos o projeto ao Comitê de Ética da UNICAMP, sendo aprovado dia 01/12/2020,

seguindo para aprovação do Comitê de Ética do IFSP. A orientadora indicou alguns referenciais bibliográficos para Formação Continuada e em serviço. Iniciei a escrita inicial sobre o Histórico do Instituto Federal e do campus Cubatão.

Com o isolamento social devido ao COVID os primeiros contatos com a Pró Reitoria de Ensino (PRE) foram realizados por e-mail. Solicitei os documentos institucionais que deram início a Implementação da Política de Formação de Formadores do IFSP e dados sobre a equipe responsável pela implementação desta Política. Recebi alguns dados que devem contribuir na construção de um referencial documental. A resolução foi publicada no final do ano de 2015. A diretoria que trabalhou mais diretamente com a construção desta política foi a antiga DAP (Diretoria de Ações Pedagógicas no período de 2015 e 2016. Nos anos de 2017 e 2018 a Diretoria (na PRE) que ficou responsável pela Formação Continuada foi a EAD. Em 2019 e 2020, a Formação ficou sob a coordenação Departamento de articulação Pedagógica e Formação (DAPE). O Departamento de Articulação Pedagógica, Ações Inclusivas e Formação Continuada tem por finalidade articular, discutir e contribuir com ações pedagógicas, assim como identificar e desenvolver projetos voltados para a formação continuada em parceria com os demais Departamentos e Diretorias da Pró-reitoria de Ensino para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional.

## Referências

- ALARCÃO, I. **Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores.** Revista de Faculdade de Educação. USP, v.22, n. 2, p.11-42, jul./dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 mai. 2019. MOURA, D. H. **A formação de docentes para educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v.1, n.1, 2008.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
- NÓVOA, Antônio. **Escola nova. A revista do Professor.** Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidades e saberes da docência.** Cortez, 1999, p. 15-34.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa.** Tradução: Daisy Vaz de Moraes; 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, J. **A trajetória da educação profissional.** In: Lopes, et al (org.). 500 anos de educação no Brasil. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.
- SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
- SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# Inclusão educacional e social do aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

*Maria Teresa de Camargo*

*e-mail: m133102@dac.unicamp.br*

*Orientadora: Prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis*

*Laboratório de Psicologia Genética*

## Resumo

Anualmente inúmeras crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA), ingressam em salas de aula do ensino comum. Entretanto, tal fato não garante que essas crianças realmente sejam incluídas no contexto escolar. Incluir remete uma inserção escolar completa e sistemática a fim de considerar as necessidades de todos os alunos, julgamos essencial a realização de um trabalho pedagógico democrático no qual a autonomia dos alunos, portadores ou não de TEA, favoreça a constituição de um meio favorável ao pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Portanto, o presente estudo visa analisar as práticas pedagógicas, a interação social e educacional entre professor e alunos, alunos portadores de TEA e não portadores em salas de aula do PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Fundamental). Fundamentado na Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, o PROEPRE tem por objetivo promover a autonomia intelectual e moral dos alunos através de práticas educacionais democráticas. A fim de alcançar o objetivo proposto este estudo exploratório de caráter qualitativo contará com a participação de 4 professoras responsáveis pelo atendimento a crianças portadoras de TEA em salas de aula do PROEPRE. Para coleta de dados faremos uso de entrevistas semiestruturadas as quais posteriormente serão analisadas com vista a análise de conteúdos. Espera-se com este estudo auxiliar professores e profissionais da educação, ao favorecer a inclusão de alunos portadores de TEA.

**Palavras-Chave:** Inclusão, PROEPRE, aluno autista, aprendizagem.

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), um transtorno relacionado ao desenvolvimento neurológico do sujeito o qual apresenta-se pela dificuldade em se comunicar, estabelecer relações e interpretar o contexto social atinge muitas crianças no mundo todo.

No Brasil o número de alunos com TEA matriculados em classes comuns de ensino vem crescendo diariamente. De acordo com o Censo Escolar de 2018, em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam na mesma sala que pessoas sem deficiência, esse número aumentou para 105.842 alunos em 2018.

Porém inúmeras necessidades e dificuldades ainda são encontradas pelos portadores de TEA ao

ingressarem no contexto educacional comum.

Pesquisas sobre o estado da arte da inclusão de alunos com TEA têm constatado que os documentos legais preconizam que alunos com necessidades educacionais especiais devem frequentar escolas comuns de qualidade e receber atendimento educacional especializado. Entretanto, estudos empíricos realizados no Brasil evidenciam carência de oferta de escolarização de qualidade a esses alunos e apontam também para a carência de estudos empíricos que relatam a situação dos TEA, visto que a maioria deles são estudos de caso que permitem generalizações insuficientes.

Investigação realizada por NASCIMENTO, CRUZ e BRAUN (2017) com o objetivo de mapear e analisar o estado da arte do processo de escolarização dos portadores TEA ao longo de uma década na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil) constatou que entre outros aspectos, poucos trabalhos investigam o processo de escolarização e, principalmente, a organização, aplicação de estratégias ou recursos em sala de aula com estes alunos.

Com base nesses resultados torna-se essencial analisarmos as relações existentes entre teoria e prática pedagógica na inclusão de alunos com TEA.

Tendo tomado conhecimento de experiências exitosas no trabalho de inclusão junto a proposta oferecida pelo Programa de Educação Infantil e Fundamental (PROEPRE), o qual fundamenta-se nos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget, e explica que toda criança constrói seu conhecimento a partir das trocas que estabelece com o meio, despertou-me então o interesse de conhecer um contexto educacional inclusivo que tem por objetivo promover a autonomia intelectual e moral dos alunos, através de práticas educacionais democráticas.

O objetivo geral desta pesquisa visa analisar as práticas pedagógicas, a interação social e educacional entre professor e alunos, e alunos portadores de TEA e não portadores em salas de aula do PROEPRE.

O PROEPRE, fundamentado cientificamente na epistemologia e psicologia genéticas de Jean Piaget, foi criado por Mantovani de Assis, a partir de sua tese de doutoramento (1976) intitulada “A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança”, cujo objetivo foi investigar os efeitos do processo de solicitação do meio na construção das estruturas do pensamento lógico em crianças de cinco a seis anos, pertencentes a escolas públicas e particulares do município de Campinas- SP. Os resultados da pesquisa, apontaram para a eficácia do referido processo que deu origem ao PROEPRE programa educacional destinado a favorecer o desenvolvimento global das crianças em idade pré-escolar, em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e físico (RIBEIRO, ASSIS, 2019)

“O PROEPRE se fundamenta na concepção de homem como um ser livre, capaz de se autoconstruir, compreendido como um “ser-no-mundo”, comprometido com a construção de si mesmo, atuante e engajado na sociedade da qual participa” (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS; 2010, p.247). Para isso, seus objetivos, fundamentados na teoria piagetiana, refletem sobre a natureza da aprendizagem, da inteligência, da socialização e sobre o valor da educação, visando ao desenvolvimento da criança em seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e físico.

O trabalho pedagógico proposto pelo PROEPRE comporta diferentes tipos de atividades em um dia de aula: atividades diversificadas, atividades coletivas, atividades independentes e atividades individuais.

De acordo com Mantovani de Assis, 2010, p.254) “o sucesso da implantação do PROEPRE depende, principalmente, da atitude do educador que cria situações propícias para favorecer para favorecer o desenvolvimento da criança”. Ou seja, cabe ao professor interagir com o aluno a fim de que ele experimente, descubra e comprove suas hipóteses.

Assim sendo, a presente investigação considera que: O trabalho educacional voltado à autonomia dos alunos proposto pelo PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Fundamental, favorece a inclusão e o desenvolvimento de alunos com TEA em suas dimensões afetivas, sociais e intelectuais. Portanto, cientes das necessidades e dificuldades ainda encontradas pelos portadores de TEA ao ingressarem no contexto



educacional, o problema a ser respondido por esta pesquisa é: como ocorre a inclusão de alunos autistas nas classes do PROEPRE, programa que visa à autonomia da criança e a construção do conhecimento pela solicitação do meio?

Dos objetivos palpáveis nesse processo, de forma geral, esta pesquisa buscará mostrar como a interação social e educacional entre alunos autistas e não autistas proporciona benefícios ao desenvolvimento intelectual e social nos indivíduos, visto que a aprendizagem dos alunos TEA, em socialização com os alunos não TEA, e vice-versa marcam experiências favoráveis de convivência em salas do PROEPRE.

Reforçando assim a ideia de que toda criança tem direito a educação e acesso à escola regular, e devem ter oportunidades de avanço, mostrando caminhos de para que a organização da educação especial seja realizada. (TEODORO, GODINHO, HACHIMINE, 2016)

Debruçar-se sobre o tema da aprendizagem, com fins de estudo e aprofundamento sobre as formas de aprender e ensinar alunos portadores de TEA- Transtorno do Espectro Autista é fundamental, bem como investigar a convivência social entre os pares pode agregar termos de conhecimentos e formação do cidadão, a procura sobre a significância e a conexão entre esses dois pontos, sendo a convivência entre os TEA e os não TEA, no contexto do ensino básico, como ferramenta no processo da aprendizagem. Considerações sobre a didática adotada, a democratização do ensino, e o direito de todos ao conhecimento estão aqui em pauta.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. Porém, a esse respeito Piaget assegura:

O direito à educação (...), não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em que vise à educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de consciência moral desperta (PIAGET, 2011)

Sendo assim, todos os seres, sendo eles portadores ou não de algum tipo de deficiência, têm o direito à educação e ao pleno desenvolvimento. As vistas que o convívio estabelece pilar base para a construção do saber.

O desafio é a condição de público plural diante de hipóteses que apontam para os benefícios dessa convivência. Rubem Alves (2001) defende que as escolas funcionam segundo um modelo que se assemelha a linhas de montagem, comparando escolas a fábricas organizadas para a produção do conhecimento e das habilidades no aluno, sendo que esses conhecimentos e habilidades são definidos e estabelecem um modelo estipulado anteriormente por agências governamentais. Segundo o autor, os modelos estabelecidos por essas agências são obrigatórios e defendidos por leis. No final do processo os alunos que não estiverem de acordo com os modelos são descartados.

É a igualdade que atesta a qualidade da aprendizagem. O que difere de uma proposta construtivista do conhecimento, já que entende que cada ser é único.

Sabendo disso, percebe-se que os dados precisam ser levantados quanto à validade da convivência entre pares não homogêneos, diante da efetivação da aprendizagem colaborativa que será significativa diante da formação de um novo contexto de consciência quanto à realidade da aprendizagem escolar. A ampla divulgação dos estudos contribuirá para que novos paradigmas de aprendizagem sejam efetivamente validados perante as formas de aprender únicas.

## Metodologia

Com vista a responder ao problema proposto e alcançar os objetivos formulados, este trabalho constituiu-se em um estudo exploratório de caráter qualitativo. De acordo com GIL (1987, p.45), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Segundo o autor, “o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido” (Gil, 1987, p.45)

Assim sendo, utilizaremos para coleta de dados neste estudo, a entrevista semiestruturada. “Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo” (Delval, 2002, p.109).

As questões básicas visarão analisar as particularidades da interação às quais existem entre alunos com TEA e seus professores, bem como de alunos com TEA e não TEA em salas de aula do PROEPRE.

Tal etapa contará com a participação de 4 (quatro) professoras responsáveis pelo atendimento educacional em salas do PROEPRE, 3 (três) professoras no estado de São Paulo e 1 (um) em Minas Gerais. Três dessas professoras no ensino público, e uma no sistema privado.

Cada entrevista levará em média 40 minutos, será gravada e posteriormente transcrita. Vale ressaltar que esta ação ocorrerá após aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP.

O reconhecimento dos dados coletados ocorrerá através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo é um método que se baseia na experiência, depende da fala qual se depara e da interpretação à qual se pretende como objetivo. O que existem são somente regras de base, por vezes difíceis de serem transpostas. A técnica que analisa o conteúdo, segundo o autor, dedicada ao objetivo que se pretende tem que ser reinventada sempre, salvo uso simples e generalizado.

## Andamento do Projeto

As atividades seguem sendo planejadas e realizadas a fim da conclusão deste estudo respeitando o tempo de integralização estipulado pelo curso de Pós- Graduação – Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São elas:

Andamento	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021	1º Semestre 2022
Disciplinas a serem cursadas	Desenvolvimento e escrita da dissertação II		
Revisão de Literatura	X		
Consolidação do referencial teórico e metodológico	X	X	
Construção de dispositivos metodológicos	X		
Comitê de ética	X		
Proficiência		X	

Produção de fontes	X	X	
Análises preliminares das fontes		X	
Qualificação		X	
Defesa			X

### Considerações iniciais

Devido a Pandemia causada pelo Covid 19, reorganizamos nosso projeto, visto que inicialmente incluía-se a nossa metodologia a observação em salas de aula do PROEPRE, ação incerta até o momento considerando a volta ou não as aulas presenciais.

Porém, com base em leituras e estudos realizados até o momento, é possível notar a importância da convivência entre alunos TEA e não TEA para o desenvolvimento cognitivo e social de ambos, já que no exercício da aceitação e colaboração ambos acabam validando o processo de construção do conhecimento.

Acreditamos que este é um estudo de suma importância para o contexto educacional, favorecendo a compreensão de professores e profissionais da educação quanto a relevante participação de alunos com TEA em ações diárias, individuais e coletivas em salas de aula do ensino comum, bem como a importância da interação entre alunos portadores de TEA e não TEA para o processo de construção da inteligência de todos os envolvidos.

### Referências

- ALVES, R. **A escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ASSIS, M. L. F. L.C. **A influência do curso do PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas para Educação Infantil na Formação de Professores**. Tese de Mestrado. - Campinas, SP, 2007.
- ASSIS, M.C.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Orgs) **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Almedina Editora, 6ª Edição, 2011.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança**. Trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1979. FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Lógicas Elementares na Criança**. Tese de Doutorado. UNICAMP/FE, 1976.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. Coord. Paulo Natanael Pereira de Souza. 7ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação de Deficientes Mentais - O itinerário de uma experiência**. Unicamp, 1987.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, 2003.
- NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. **Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autis-**

mo a partir da análise da produção científica.

Disponível na **Scielo**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Tempe, v. 24, n. 125, p. 1-25, 2017.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, [1972], 2011.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1976], 1999.

RIOS, A. T. **Compreender e Ensinar: Por uma docência de melhor qualidade**.

São Paulo: Cortez, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**.

Porto Alegre: Penso/Mc Graw Hill, 2013.

TEODORO, G. C.; GODINHO, M. C. S.; HACHIMINE, A. H. F. A inclusão de alunos

com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. In: **Research, Society and Development**, ISSN-e 2525-3409, Vol. 1, Nº. 2, 2016, págs. 127-143

Sites:

#### **Declaração Universal dos Direitos Humanos**

<<https://nacoesunidas.org/artigo-26-direito-a-educacao/>> acesso em 24/08/2019

#### **Ética em Pesquisa em Ciências Humanas**

<[http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Res\\_%20CNS%20510-2016%20Ética%20na%20Pesquisa.pdf](http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Res_%20CNS%20510-2016%20Ética%20na%20Pesquisa.pdf)> acesso em 26/08/2019.

NÚMERO de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37 % em um ano; aprendizagem ainda é desafio. **G1**, 02 abril 2019. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>> acesso em: 10/01/2021.

## **A arte na relação entre sujeitos no cotidiano escolar em uma perspectiva bakhtiniana: considerações iniciais**

*Paulo Cesar de Campos*

*p265097@dac.unicamp.br*

*Liana Arrais Serodio*

*GEPEC-GruBakh*

### **Resumo**

Tendo como tema a arte na relação entre sujeitos no cotidiano escolar, a pesquisa busca responder a questão “Como compreender a concepção de uma estética outra nas produções das linguagens artísticas no cotidiano escolar?”. Para tanto, se apoia em conceitos apresentados na filosofia da linguagem proposta pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin e assume como outra a estética que se centraliza na interindividualidade da produção de conhecimento ou seja, que ocorre na interação entre sujeitos e através das linguagens. Essa estética se contrapõe àquela que, associada a outros sistemas ideológicos dominantes e a outras correntes filosóficas, se ocupa e se orienta pelo objeto, cujo material produzido é condição da compreensão e do diálogo – estético – entre eles. Essa estética não é voltada exclusivamente para o estudo dos elementos concretos que constituem a obra, mas como produto da relação com o outro. E assim, aposta em uma perspectiva voltada para pensar e fazer arte a partir de um olhar para os sujeitos e para as relações em um dado contexto escolar. Para tanto e com base nas narrativas docentes e discentes, verbais e não verbais, compreendendo essas como materialidades possíveis de serem interpretadas e como um modo de produzir conhecimento (Narrativo-hetero-auto-científico), lança-se a hipótese de que inter-relacionar os enunciados, explicitando a relação do próprio autor com a arte ao longo da pesquisa poderia promover uma prática artística na escola mais produtiva nos campos estético, cognitivo e ético a partir das três dimensões propostas por Bakhtin em sua arquitetura: *outro-para-mim, eu-para-outro, eu-para-mim*. A abordagem metodológica se caracteriza pela Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação desenvolvida pelo GEPEC-GruBakh, em especial pelo conceito de escrita-evento, que considera a produção de conhecimento científico-narrativo na relação com as interpelações dos participantes, seja pelo contato com as materialidades a serem produzidas e/ou levantadas pelos mesmos e interpretadas pelo autor, bem como a com a própria escrita e processo de pesquisa, tomando a expressão como ato que constitui o pensamento. O interesse da pesquisa é olhar para as produções artísticas dos alunos e para os enunciados produzidos por docentes do ensino fundamental I e II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângela Cury Zákia, local onde o autor atua há dez anos como professor efetivo da disciplina de Arte e buscar aproximar as experiências com os conceitos para responder a questão da pesquisa.

**Palavras-chave:** metodologia narrativa, estudos bakhtinianos, estética, cotidiano escolar, linguagens artísticas.

## Introdução

Todo fazer artístico realizado na escola se relaciona dialogicamente com a cultura escolar singular e única em que se insere, cultura tal que é constituída pelos sujeitos que vivem a arte desenvolvida na escola, sujeitos que por sua vez se constituem na relação entre sujeitos, principalmente através da linguagem. Portanto, cada fazer artístico é carregado de marcas singulares do autor, de sua vida, e das refrações por ele experimentadas do encontro com o outro. Segundo Volochínov (2013, p. 74) “O artístico representa uma forma especial da inter- relação do criador com os ouvintes, relação fixada em uma obra de arte”.

Há na escola um auditório social muito bem definido ao qual é direcionada toda criação artística que nela se realiza. A criança se expressa *em arte* para as outras crianças, para o professor e para todos os outros que estão dispostos a ouvir, ler, olhar.

Uma obra artística, tomada fora desta comunicação e independente dela, representa somente um objeto físico ou um exercício linguístico; se faz artística somente no processo de interação do criador com o ouvinte como situação essencial no acontecimento desta interação. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 76)

Ao comunicar-se através da dança, do teatro, das artes visuais, da música e outras linguagens, ocorre também, por parte dos sujeitos, uma apropriação dessas linguagens e a constituição de uma cultura própria de expressão e de relação com cada uma delas de uma forma diferente se comparadas umas com as outras e com a linguagem verbal (PONZIO; PETRILLI; CALEFATO, 2007). A arte se aproxima da experiência imediata da vida quando o sentido de sua produção estética se encontra com a necessidade do ato (BAKHTIN, 2010, p.76) de se comunicar. Na escola, cada linguagem da arte se torna uma para cada um, e ao mesmo tempo, a dialogicidade do encontro dessas singularidades constitui uma cultura estética escolar interindividual.

As crianças e adolescentes ouvem suas músicas, colocam cada escolha em conflito com outras, criando modos de interação que passam a orientar novas escolhas, novas expressões.

Desse modo, a arte na escola se transforma em linguagem na medida em que estudantes, professores e outros sujeitos do contexto escolar se apoiam em suas formas e conteúdos para expressarem suas elaborações criativas com a pretensão/intenção de comunicar e encontrar a resposta do outro, ou seja, abrir um diálogo nas três dimensões que propõe Bakhtin para a arquitetônica dialógica da constituição dos sujeitos: *outro-para-mim, eu- para-mim, eu-para-outro*.

O diálogo, de fato, para Bakhtin, não é o encontro voluntário de indivíduos ilusoriamente distintos e separados, ou a relação de ideias desencarnadas, mas sim a ligação que conecta a vida de cada um, responsabilmente e sem álibis, à vida dos outros. (PONZIO, 2019, p. 28)

Essas premissas são fundamentais para conceber um olhar para a arte na escola para além do contexto histórico da arte, da apreciação, compreensão e produção de obras, perspectiva que sempre retorna ao objeto e que fortalece o senso comum da arte como ferramenta pedagógica a favor da expressividade e criatividade e para orientar um posicionamento que coloca os sujeitos como criadores de linguagem e como centro de valor estético da criação artística.

A docência me oportunizou um olhar para a arte a partir de outro(s) olhar(es), ou, cotejando com a *prima* filosofia bakhtiniana, apresentada em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), a partir da minha relação com estudante e dos encantamentos que cada relação, singular e única me revelam.

Esses encantamentos não são necessariamente refrações de desenlaces brilhantes, não mesmo, por vezes, esses encantamentos são forjados na tensão das relações cotidianas, do encontro da minha verdade *pravda* com outra(s), e do choque com verdades *istinias*. São quase sempre resultados em mim do que é externo a mim, do que me escapa e não coincide comigo, daquilo que é outro, de outro, ainda sim se refratam em meu ato ético-estético- cognitivo, enquanto sujeito que avalia, sente, pensa e constrói a cultura que vive,

vivendo com esses outros que me constituem.

Quando um/uma estudante constrói um objeto estético e enuncia “vem ver isso aqui, professor de arte!” inaugura-se uma nova paleta de possibilidades para a construção da cultura escolar da escola em que atuo, a EMEF/EJA “Angela Cury Zákia”, na qual tenho um papel singular e único, sendo também o único professor de arte da escola. A tomada dessa consciência veio a mim, juntamente com minha compreensão acerca da responsabilidade do meu ato diante e em resposta a eles/as. Dos diversos aspectos em jogo, hoje percebo que há um prazer estético de qualificação ainda incompreensível, para mim, na criação artística escolar e que só é possível vislumbrar quando se posiciona o centro do valor estético e artístico na relação entre os sujeitos e não na obra, sem menosprezar os conhecimentos anteriores.

Durante muito tempo, eu acreditei que, de alguma forma, eu conduzia estudantes em suas elaborações criativas, que eu oferecia meios para que produzissem suas expressões nas linguagens artísticas. Hoje estou convicto que O que eles me dizem ser e ao mesmo tempo conduzido a ser quem sou, seja pelo brilho nos olhares das crianças, dos jovens e adultos para o que produzem e para que o outro produz ou pelo distanciamento que me oportunizam e que permite observar minha própria prática através das expressões que produzimos. Somente com eles/elas me modifico enquanto professor-artista-pesquisador, quando criamos juntos e mais ainda, quando narro sobre/com o que criamos.

A intersubjetividade não implica dois sujeitos isolados em processo de comunicação, mas a base para a concepção da pessoa enquanto uma completa estrutura dialógica. Uma única consciência, para Bakhtin, é impossível: uma contradição em termos. Ao mesmo tempo, a alteridade absoluta do outro implica uma profunda personalização das posições dos sujeitos em interação. Contudo, há que se advertir a diferença: para Bakhtin, a personalização não é, de maneira nenhuma, uma subjetivação. O limite aqui não é o eu, porém o eu em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, eu e o outro, eu e tu. (BUBNOVA, 2013, p. 10)

Portanto, pelo viés das relações e fundamentado pela estrutura dialógica da constituição dos sujeitos, proposta por Bakhtin, esta pesquisa busca reconhecer, significar e compreender uma estética *outra* que surge da escuta responsiva por parte do criador.

A produção desse conhecimento será realizada narrativamente, assumindo que há em vigor uma estética *outra* nas relações de produção artística na escola que leciono desde 2011, que surge entre as diferentes concepções dos fazeres da disciplina de Arte. Pode-se reconhecê-las nos enunciados valorativos de estudantes e docentes.

Estes enunciados exercem força na construção de sentidos tanto das práticas pedagógicas quanto das artísticas, que constituem meu ato de professor de Arte. Nas relações de trabalhos em parceria com docentes e no modo como estudantes produzem e veem a arte, alterou-se a minha perspectiva pedagógica e estética, que passou a se pautar pela dialogicidade entre professor-estudantes-conteúdos.

## **Metodologia**

Para trilhar um percurso de compreensão da questão: “Como compreender a concepção de uma estética *outra* nas produções das linguagens artísticas no cotidiano escolar?” Serão analisados os acervos pessoais do autor e dos participantes, chamados de coleção e as narrativas escritas sobre/com tais dados. A escolha por narrativas docentes como materialidade da pesquisa é fundamentada junto aos estudos do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) e do GruBakh (Grupo Bakhtiniano), subgrupo pertencente ao GEPEC, orientado por Guilherme Prado. Para ambos os grupos, conceitos relacionados à constitutividade do sujeito pela interação social e através da linguagem, fundamentados na obra de Mikhail Bakhtin e do grupo de autores que formam o denominado Círculo de Bakhtin podem ser apresentados como “pensamento bakhtiniano”.

Outro aspecto essencial para essa abordagem, é a compreensão do sujeito concreto como centro de valor estético da arte produzida na escola. Neste sentido, Bakhtin afirma que

É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano. Toda existência possível e todo o sentido possível se dispõem ao redor de um ser humano como centro e valor único; tudo – e aqui a visão estética não conhece limites – deve estar correlacionado a um ser humano, deve tornar-se humano. (BAKHTIN, 2017, p. 124).

Sobre a metodologia narrativa de pesquisa em Educação, cabe salientar que as narrativas docentes, sejam elas crônicas, cartas, poesias, textos autobiográficos ou demais gêneros do discurso, segundo GEPE-C-GruBakh, são formas de trazer o discurso cotidiano como materialidade da pesquisa.

Sobre o pesquisador como participante, Proença afirma que

Tomar como ponto de partida na pesquisa, a própria prática profissional, é lançar-se a compreender melhor o universo singular de trabalho do sujeito investigado e com ele produzir sentidos que contribuam para o aprimoramento das práticas profissionais, com a contribuição do sujeito pesquisador. Mas, além disso, se torna uma forma de trazer o mundo da vida para processos reflexivos que colaborem para sua teorização. A pesquisa passa a ser, então, um ato responsável do(s) sujeito(s) – pesquisador e pesquisado – na experiência concreta da vida. (PROENÇA, 2015, p. 172).

A “coleta” de dados, nesse caso, é muito mais que um levantamento de objetos para análise é mais uma busca por excedentes de visão que podem revelar olhares (*outro-para-mim, eu-para-outro, eu-para-mim*) para a minha própria prática, enunciar as posições axiológicas as quais jamais alcançaria empaticamente (exotopia) para assim, dialogar com essas narrativas assim como com os teóricos que trago e trarei, cotejando as leituras, narrando também, tomando o Discurso cotidiano como materialidade da pesquisa narrativa.

Pensando na metodologia de pesquisa narrativa com Bakhtin (2010), a responsabilidade/responsividade do ato se manifesta no fato de os(as) pesquisadores(as) deixarem de objetivar prioritariamente o corpo de dados para subjetivá-lo na singularidade das relações dialógicas com os sujeitos das pesquisas e suas produções. O conhecimento produzido, nessa situação, é um efeito, ainda que buscado, muitas vezes inesperado, colateral àqueles que provocaram a pesquisa. A mudança de posição de objeto para sujeito é possibilitada a quem assume uma postura relacional eu-outro em sua radicalidade amorosa, essencialmente humana. (PRADO, SERODIO, 2017, p. 3)

Neste sentido, as imagens e as narrativas são enunciados que constituem a materialidade da pesquisa e que, de certo modo, concentram de forma estática, signos que possibilitam voltar, como uma fonte de dados, interpretar e narrar novamente no diálogo com a questão da pesquisa. Em uma perspectiva bakhtiniana, a escrita-evento na metodologia de pesquisa narrativa é um ir de encontro ao outro, na direção da alteridade, narrando movido pelas interpelações que os outros promovem, na busca pela resposta da pergunta em que se propôs a pesquisar.



## Considerações iniciais

Propor o diálogo entre linguagens, trazendo enunciados de estudantes e docentes, é uma escolha lançada como hipótese para compreender a estética *outra* na criação artística na escola. Nessa apercepção, portanto, a singularidade será levada em conta a partir da alteridade, ou seja, da relação com as diferentes singularidades. É nesse sentido que a investigação da arte na relação entre sujeitos que produzem conhecimento em arte e se expressam através da linguagem artística pode apresentar estudos que ampliem as possibilidades do campo da arte na escola.

O olhar interindividual sobre as obras de estudantes oportuniza o diálogo entre as experiências com suas artes, possibilitando teorizar uma estética da criação artística na escola, circunstanciada singularmente, ao narrar sobre os atravessamentos que o discurso alheio poderá gerar no próprio (tanto do pesquisador quanto de estudantes e docentes participantes), a inevitável co-constituição, estética (e ética e cognitiva) com *o outro*.

Assim, por meio das narrativas produzidas pelo pesquisador na interpretação das materialidades busca-se: (i) compreender as experiências artísticas vividas na escola; (ii) promover o diálogo entre as produções artísticas de estudantes e as experiências dos docentes participantes; (iii) investigar a própria prática do pesquisador; (iv) compreender as constituições das atividades estéticas, das valorações e do conhecimento em arte no cotidiano escolar; (v) apontar caminhos para uma prática em ensino de arte não indiferente que contemple todos os *sujeitos* da escola.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *A estética da criação verbal*. 6ª. ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Introdução Augusto Ponzio. Posfácio Carlos Alberto Faraco Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BUBNOVA, Tatiana. *O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin*. Tradução: Maria Inês Batista Campos e Nathália Rodrighero Salinas Polachini. In: *Conexão Letras*. V. 8, N. 10, 2013. Revista Conexão Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acesso em 04 Nov. 2020. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55173/33554>

PONZIO, Augusto; PETRILLI, Susan; CALEFATO, Patriza. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PONZIO, Luciano. *Ícone e afiguração: Bakhtin, Malevitch, Chagall*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. In PRADO, Guilherme do Val Toledo, Et ali (Orgs.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 172.

PRADO, Guilherme Val Toledo, Et al. *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Escrita-evento naradicalidade da pesquisa narrativa*. *Educ. rev., Belo Horizonte*, v. 33, 150044, 2017. Acesso

em 04 Nov. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100121&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100121&lng=en&nrm=iso)

SERODIO, Liana Arrais.; SOUZA, Nathan Bastos (org.). *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João, 2018.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2018.

## UM ENSAIO: DELEUZIANDO O ENSINO DE ARTE INCLUSIVO

*Profa. Dra. Roberta Puccetti*

### Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a importância do ensino da Arte para a mudança de paradigma rumo à inclusão, partindo de experiências em pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos da Universidade Estadual de Londrina- UEL. Busca-se pensar a concepção do ensino da Arte, as práticas pedagógicas em que teoria e prática estejam vinculadas ao saber e ao fazer artístico à luz das concepções deleuzianas. A proposta do artigo é trazer um ensaio reflexivo sobre a arte na relação ensino-aprendizagem que se fundamentasse em aprendizagens significativas e inclusivas, centrado em um novo olhar para o ensino da Arte na Educação e que contribua para uma efetiva inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de arte, inclusão, formação de professores.

### Ensaçando... Um olhar para além das diferenças

Tomamos o conceito de diferença a partir da perspectiva histórico-cultural, ao compreender que o desenvolvimento humano se realiza mediante a efetiva transformação social. Ao não saber lidar com a diferença como possibilidade de existência, a sociedade tem dificuldades em lidar com a diversidade e a exclui, institucionalizando a discriminação.

A diversidade cultural e étnica, especificamente importante para os brasileiros, poderá permitir um contato com importantes matrizes culturais da formação da cultura brasileira. Conviver com a pluralidade cultural, com a diferença, com o “outro”, pode acenar o processo de formação para práticas educativas nas quais o trabalho com a diferença e a diversidade da sala de aula torne-se uma questão fundamental. Trata-se de uma oportunidade de pensar o ensino de Arte, sua importância e papel na educação inclusiva.

Nesse aspecto, podemos entender que a diferença faz parte do contexto humano e não pode ser tomada como um obstáculo intransponível para as variadas formas de socialização.

Assumir essa abordagem teórica implica considerar que há especificidades e potencialidades individuais qualitativas que tornam as pessoas diferentes umas das outras, bem como, o modo e momentos de aprender; a diferença está nos processos de desenvolvimento.

Na reflexão é importante salientar o processo de aprendizagem no ensino de Arte e a importância da produção artística na construção do conhecimento.

É esse o sentido dado ao processo de produção artística, à experiência do fazer artístico, à arte

compreendida como um tipo de “linguagem” que envolve: a articulação entre fazer, expressão, conhecimento, criação, que leva em conta as peculiaridades qualitativas do desenvolvimento humano ao articular o sensível e o racional. Tomamos aqui a arte como um espaço social construtor de subjetividades. Compreender a arte como linguagem implica também considerá-la um sistema simbólico.

Trata-se de um processo complexo que envolve cognição, expressão, interpretação, criação e transmissão, funções representativas da linguagem, derivada do pensamento.

As experiências e o conhecimento se manifestam na representação simbólica, que é o resultado das articulações do pensar, do conhecer e do significar. No fazer, é possível reconhecer os processos de representação e de interpretação, o entrelaçamento da emoção e da razão (do sentir e do pensar), desencadeando o novo, que revela a visão e a interpretação do mundo.

A produção artística pressupõe experiências, conhecimento, pensamento, ação e transformação; carrega e materializa o simbólico e é elemento potencial para o desenvolvimento da pessoa com um todo.

Baseada na perspectiva deleuziana, o conhecimento se forma a partir de encontros. Produzir conhecimento é apropriar-se de outro pensamento, de outras ideias, portanto do encontro com o outro, ou do encontro com outras singularidades, primando pela diversidade das singularidades, em que os fatos ganham relevância como expressão da unicidade dos acontecimentos.

Para Deleuze e Guattari:

[...] o sujeito se constrói pelo atravessamento de diversas instâncias, construídas histórica e culturalmente pelo próprio sujeito. [...] imprimem materialidade histórica ao conceito de sujeito, na medida em que creditam sua formação ao atravessamento de instâncias socialmente construídas. Essa concepção reconfigura a caracterização do individual que não está mais no interior do sujeito, mas fora dele, produzido no âmbito das construções sociais. A subjetividade se apresenta, pois, como sendo “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Seria nesta perspectiva que está em jogo a Arte como campo do saber. A formação do professor para o ensino da Arte está circunstanciada por fatores históricos, culturais, educacionais e também de ordem epistemológica. Desse modo, as questões da formação docente podem ser creditadas à desarticulação entre teoria e prática, à defasagem em relação às discussões contemporâneas sobre Arte/Educação, às confusões conceituais e metodológicas, por que não dizer à falta de ousadia para mudanças.

Questões essas que nos trazem a inquietação que consideramos importante sob o aspecto social e educacional, tendo em vista a necessidade da real efetivação da escola voltada para as diferenças.

### **Ensaio de ideias e experiências...**

Este ensaio está baseado em experiências vivenciadas em pesquisa e extensão realizadas de 2017 a 2020 na UEL. Essas experiências partem da consideração que a produção artística e a fruição não dependem de habilidades especiais, acreditando na importância da experiência artística e suas articulações para a construção do conhecimento e emancipação humana.

Para tanto, é relevante destacar a Arte não apenas como atividade expressiva ou de um fazer pelo fazer, mas como área de conhecimento com conteúdos específicos. Professores de arte tiveram a oportunidade de vivenciar, em oficinas, a relação teoria-prática no processo de construção do conhecimento em uma perspectiva Deleuziana.

A partir do conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari (1995), em que se parte da ideia de

que o pensamento ramifica, cria conexões, sistematiza e articula; portanto, a construção do conhecimento é aberta, é um vir a ser na busca de algo novo e transformador. Foram realizadas oficinas à luz da concepção rizomática e suas aplicações nas ações metodológicas.

Nos relatos e produção dos alunos, conhecemos resultados que o ensino da Arte trouxe para o desenvolvimento dos alunos e o reconhecimento e destaque das mudanças na ação pedagógica das professoras. A intenção foi mostrar as potencialidades da concepção rizomática, do trabalho em rede para o ensino de Arte inclusiva, e o quanto a concepção de construção do conhecimento baseado nas ideias deleuzianas contribuem para uma nova visão sobre o diferente.

Sendo assim, a ideia deste artigo é trazer algumas contribuições das reflexões e articulações baseadas nas experiências vivenciadas na pesquisa e extensão universitária.

### **Deleuziando o Ensino da Arte Inclusivo...**

As concepções deleuzianas trazem, para o ensino da Arte e para a inclusão, grandes avanços, oriundas ainda do eterno embate entre o mundo das ideias, os sistemas constituídos segundo determinada lógica e a realidade, que insiste em surpreender, em desregular, em contradizer, em ser o que não era até há poucos minutos. Esse é o tempo em vivemos, assim caracterizado nas palavras de Aguirre (2009, p. 157):

Mudanças de planos, reestruturações organizacionais, reconsiderações conceituais etc., tentativas contínuas de adaptação a realidades que parecem configurar-se, diante de nossos olhos, de uma determinada maneira, mas que, quando preparamos a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente o que eram. Não é fácil configurar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente.

Novos, instáveis e fugazes tempos como o que vivemos colocam em xeque as certezas instituídas, e as verdades exibem sua natureza precária e ilusória e passam a demandar um “novo projeto educacional útil para ser desenvolvido nesse tipo de contexto. Uma educação pensada para o desorganizado e não para o organizado. Para as práticas sociais, onde ficaram completamente difusos os limites entre interior, anímico, privado e exterior, sensível, público” (AGUIRRE, 2009, p. 159).

A educação está envolta em um contexto que impõe, de modo irrenunciável, a necessidade de ressignificação da educação e do espaço escolar, bem como o papel e a importância da Arte na educação inclusiva. Não por acaso, os teóricos contemporâneos, como Aguirre (2009) e Deleuze e Guattari (1995 a), apresentam em comum a ideia de conhecimento calcada em uma dimensão aberta, flexível, em movimento e, principalmente, nas diferenças.

Aguirre (2009) propõe a aproximação do currículo escolar com o repertório estético de crianças e jovens e a revisão da ordem disciplinar dos saberes e de toda a estrutura conceitual que a sustenta. Para ele, a educação em arte se faz a partir das práticas artísticas e dos artefatos visuais capazes de gerar experiências estéticas. Nesse sentido, as obras devem ser concebidas como relatos abertos, como produções históricas e culturais, cujos significados podem mudar de acordo com as diferentes realidades que condicionam nossas experiências:

Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas e outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar conhecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional.

[...] conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferece-nos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais de arte (AGUIRRE, 2009, p. 170).

Questionar a ordem do instituído, da hierarquia entre os saberes também constitui o cerne das ideias de Deleuze e Guattari (1995 a), assim como argumentos como flexibilidade, heterogeneidade, conexão, ao defenderem que o pensamento se faz diante de desafios, que não começa de um ponto determinado, mas de qualquer parte, seja ele qual for. Sob essa perspectiva teórica, o professor e o aluno estão em um processo de vir a ser em movimento, em criação, envolvidos em transformações. Nesse sentido, cabe à educação a responsabilidade pela dissolução, criação e transformação da realidade ou pela compreensão das múltiplas realidades a que a escola está circunscrita e por transformá-las.

Para expor a natureza variante da origem do pensamento e justificar a adoção de uma nova posição diante do conhecimento, Deleuze e Guattari introduzem, como alternativa à ideia de hierarquização do conhecimento, o conceito de rizoma, metaforicamente representado pela árvore, cujas raízes representam um conjunto de premissas sempre verdadeiras a partir das quais se estrutura todo o conhecimento tradicional:

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de “dendritos” não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, *un certain nervous system* (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 24, grifos do autor).

Um rizoma, termo tomado de empréstimo da botânica, serve para explicar ou representar a horizontalidade dos saberes, que crescem ligados, ramificados, mas não estabelecem uma hierarquia entre seus elementos. Nas palavras do próprio Deleuze, apud Escobar (1991):

O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto [...]. Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na Arte ou na ciência [...] por outro lado, os conceitos não são generalidades no ar do tempo, ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos ordinários do pensamento. [...] Um conceito está pleno de uma força crítica, política e de liberdade: o rizoma é um caso de sistema aberto.

Embora Deleuze e Guattari (1995 a) não tivessem tratado, de forma específica, da Educação, pois a produção desses autores está mais no âmbito da teoria do conhecimento, a aproximação entre esses campos foi inevitável. Não apenas em razão da permeabilidade do campo educacional, mas principalmente por causa dos princípios que estruturam o pensamento desses dois autores, tão apropriados às demandas educacionais da contemporaneidade, representada pelo primado da diversidade das singularidades, pela valorização da experiência do sensível e daquilo que é vivido individualmente, elementos que não se enquadram em conceitos puros, rígidos, universais. Para Deleuze e Guattari (1995 a), o conceito expressa um acontecimento e não uma essência. Ele reflete multiplicidades, criadas a partir da experiência e não de uma verdade única. Os conceitos devem ser utilizados como ferramenta de reflexão e de produção de novos conceitos.

Essa é uma das perspectivas teóricas contemporâneas que mais tem influenciado as pesquisas e as práticas no campo da educação, particularmente no que diz respeito às ações pedagógicas do ensino da arte e também o seu potencial para a inclusão.

Pois, pensar a perspectiva rizomática para a Educação significa compreender que existem diversas e diferentes formas de conhecimento que não se opõem, nem se contradizem, mas dialogam para produ-

zir novos conhecimentos e novos significados. Em um sentido mais amplo, isso significa que a perspectiva rizomática, trazida para o campo educacional, pode ajudar a construir uma sociedade mais tolerante com as diferenças, na medida em que leva a reconhecer que existem múltiplas formas de conceber a realidade e lidar com ela.

Além disso, os conceitos de sujeito e de subjetividade são fundamentais para o campo da Educação. E Deleuze e Guattari (1995 a) também têm uma respeitável contribuição nesse sentido. Para eles, o sujeito se constrói pelo atravessamento de diversas instâncias, construídas histórica e culturalmente pelo próprio sujeito. Deleuze e Guattari (1995a) imprimem materialidade histórica ao conceito de sujeito, na medida em que creditam sua formação ao atravessamento de instâncias socialmente construídas. Essa concepção reconfigura a caracterização do individual, que não está mais no interior do sujeito, mas fora dele, produzido no âmbito das construções sociais. A subjetividade se apresenta, pois, como sendo “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1986). O modo como cada um de nós apreende as subjetividades produzidas socialmente é que constitui nossa singularidade. É, pois, no singular, no modo peculiar que cada um tem de se apropriar das instâncias socialmente produzidas, que nos tornamos diferentes. É a diferença que nos caracteriza e não a identidade. Assim, diferença e subjetividade serão os conceitos estruturantes para investigar o ensino da Arte na inclusão.

A diferença constitui-se no eixo central da inclusão, e Deleuze tem uma produção significativa a ser explorada nesse campo. Para ele, a diferença é manifestação singular e imanente que se repete em seus estados de virtualidade. A diferença está no cerne do próprio Ser. Ser unívoco é “aquele que se diz da própria diferença, expressando-se como um composto, nem finito, nem infinito, mas acabado ilimitado” (DELEUZE, 2000, p. 198). Ser diferente é dizer não à identidade e afirmar o devir. O ser é diferença pura que, ao existir, já se diferencia.

Nesse sentido, os aportes teóricos calcados nas concepções de Deleuze e Guattari, partindo da ideia de que o pensamento se ramifica, cria conexões e articula, propõem um ensino da Arte alicerçado nos princípios rizomáticos. Para Martins (2010), a riqueza do rizoma está em não haver um núcleo, ou centro, uma vez que suas ramificações se dão em diversos sentidos.

Desse modo, o sistema rizomático é aberto porque com ele é possível redesenhar, repensar, rever, reorientar o conhecimento – como algo num vir a ser constantemente novo e transformador. Experiências nessa perspectiva levam a compreender a Educação como um espaço de construção do conhecimento em suas diversas formas, promovendo diálogos, conexões e trânsitos por todas as áreas do saber, dentro de contextos históricos e sociais. Esse tipo de abordagem faz com que o professor e o aluno desconstruam suas certezas, ao descobrirem que as “receitas” limitam a ação e desconsideram o contexto educacional.

### **Das conexões à transformação ... à prática docente**

Na perspectiva deleuziana, o conhecimento se forma a partir de encontros. Produzir conhecimento é apropriar-se de outro pensamento, pois ninguém cria a partir do nada. E o processo de criação se evidencia exatamente no modo como se trabalham ideias já produzidas, portanto do encontro com o outro, ou do encontro com outras singularidades. A filosofia de Deleuze e Guattari (1995 a) prima pela diversidade das singularidades, em que os fatos ganham relevância como expressão da unicidade dos acontecimentos. Buscam-se os detalhes que se constroem no momento presente. Busca-se, portanto, a valorização da experiência sensível, daquilo que é vivido individualmente, em que não se enquadram conceitos puros, rígidos. O conceito expressa um acontecimento e não uma essência. Ele reflete multiplicidades criadas a partir da experiência e não uma verdade única. O acontecimento é compreendido como sendo a realidade do virtual. No entanto, a relação acontecimento/virtual nem sempre é o acontecimento. O acontecimento é imaterial, incorpóreo, não suscetível de ser vivido. O acontecimento decorre dos estados de coisas, mas não se confunde com elas. O acontecimento não advém da ordem do tempo classificável, da sucessão de instantes, mas da ordem do devir, o qual pertence ao tempo da imanência, dos entretempos que se sobrepõem.

Se os acontecimentos são dotados dessa volatilidade, os conceitos que deles se extraem não representam uma verdade absoluta e universal, mas são ferramentas para pensar e produzir novos conceitos, sempre relacionados ao contexto, ao plano de imanência, em que são produzidos.

Cada atividade proposta, tanto para alunos como para professores participantes da pesquisa, depois de lançada como desafio, encontrou diferentes significações e ressignificações, à medida que iam sendo apropriadas. Os conceitos artísticos sempre estavam relacionados aos vários campos de considerações, de professores e alunos, em que encontravam seus sentidos com o propósito de estabelecer o processo de aprendizado.

A proposta foi que os docentes, em suas práticas, trouxessem a preocupação em se manter em estado de constante ressignificação, de modo a não cair nas armadilhas da dogmatização conceitual ou teórica, facilitando a compreensão dos contextos a que os conceitos estão relacionados. A cada experiência, a ação dos docentes consistia em apresentar os conceitos como possibilidades, um olhar entre os muitos outros possíveis que podem ser construídos. Fiel à perspectiva deleuziana, as atividades propostas e as produções dos alunos, a criatividade peculiar de suas obras, foram os acontecimentos que deflagraram a possibilidade real de apropriação e da produção de conhecimento novo.

Esse movimento de uma ação metodológica assume os contornos rizomáticos, pois a prática docente não é regida por dogmas, mas cria seus próprios movimentos e seus próprios desvios, incorporando o novo, o inusitado, os fragmentos, os sentimentos, sempre em estado de produção. Para o ensino da arte numa perspectiva inclusiva, a cartografia é a experimentação do pensamento ancorado no real, é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que emerge do fazer (KASTRUP, 2010, p. 18), com base na construção do conhecimento e da atenção que configura o campo perceptivo do processo em curso. O sentido da cartografia poética é o de acompanhamento de percursos, aplicação em processos de produção, conexões de rede ourizomas.

A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performativa, sua pragmática um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real. (DELEUZE, 1995, p. 21).

Uma vertente metodológica com base em uma concepção rizomática/ cartográfica, contudo, não corresponde a uma aventura docente, que se isenta de orientação. Trata-se de acompanhar processos e devires próprios do campo social, que, por isso, sempre estão em constante arranjo e desarranjo. Não se trata de seguir modelos estruturais prontos para se chegar a resultados previamente estabelecidos a partir de questões postas *a priori*, mas pressupõe certa concepção de trajeto, o que altera sobremaneira a produção: “a cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (KASTRUP, 2009, p. 73).

Nesse sentido, a ação metodológica, em uma concepção rizomática, precisa ser traçada a partir da experiência do professor, pelo exercício de atenção sensível em que se permite perceber mundos, configurações territoriais da existência e transitoriedades. O professor deve se permitir ou caracterizar sua prática pelo acionamento no nível das sensações, conforme assinala Kastrup (2009, p. 42).

Isso porque, de modo geral, os campos sociais, como a educação, são campos extremamente dinâmicos, em que o professor deve se colocar em busca constante e incansável por processos e devires, abrindo-se para as infinitas possibilidades da existência humana. Nessa perspectiva, sua atitude caracteriza-se pela intenção de criar sentidos a partir de um contínuo movimento de ressignificação de sua prática. Igualmente, permite vislumbrar o potencial das concepções rizomáticas para o ensino da arte e para a inclusão.

Isso porque tal postura de ação demanda a compreensão da ideia de múltiplo associada à ideia de



uno. Para Deleuze (1976, p. 19), o múltiplo “[...] é a manifestação inseparável, a metamorfose essencial, o sintoma constante do único”. Logo, daí decorre compreender que a vida não é só “acerto”, mas é também “erro”. E mais do que erros e acertos, a vida é o que é: única em sua heterogeneidade. Pressupõe, portanto, o abandono do princípio da igualdade para que as diferenças se transformem em singularidades que escapam a qualquer tentativa de aprisionamento ou mensuração, rompendo com as escalas, as gradações e os rompantes classificatórios, hierarquizantes que conduzem à segregação.

Se implica processos descontínuos que fogem às certezas das determinações, o pensamento não se forma no cérebro a partir de ramificações de conteúdos como algo que se origina de uma fonte primordial. Se mesmo os processos orgânicos envolvidos, no ato de pensar, não asseguram métodos sequenciais de acesso e manipulação da informação, se mesmo o sistema orgânico funcional do pensamento não é linear, se a transmissão micro e macro tecidual dos dados ocorre de modo translinear e descentralizada, se não há um ponto de partida para o pensamento, se não há uma sequência lógica para o percurso necessário para o desencadeamento natural e verdadeiro da formação do raciocínio, se há sempre novas significações sendo produzidas e ressignificadas, se esse campo de produção de significados é parte do processo de aprendizado, então todos podem aprender:

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções [...]. Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem. [...]. Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema (DELEUZE, 2000, p. 236-237).

Assim, ao pensar, refletir sobre sua prática e sua teoria, o professor desencadeia relações e conexões, pronto para um repensar. Ao refletir as rupturas, começa a romper com aquilo que já estava cristalizado. A necessidade de mudar sua prática traz a coragem necessária. Para romper, precisa estabelecer o diálogo, reler, desconstruir, construir e projetar e reprojetar. Ao reprojetar, descobre as diferenças e vê que elas se transformam em potencial para diferenciar, decompor e construir o novo. Com a visualização do potencial, do diálogo, da releitura e com a clareza das diferenças é possível rumar para a transformação nas trocas.

“É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227-228).

No ensino da Arte é importante ressaltar o pensamento, afecto e perceptos, da articulação entre o fazer, o exprimir, o conhecimento e o processo de criação, levando ao devir. O devir é um vir a ser, uma transformação em movimento. Transformar é ir além da formação e da “formatização”.

Um ensinar e aprender que sai do existente e propõe algo novo. Com o ensino da Arte no movimento de construção do conhecimento, se fazendo também de maneira diferente. Necessita ser desafiador para se buscar a criação de algo novo, tanto na formação docente como no desenvolvimento dos alunos.

A proposta é um redesenhar, ressignificar o ensino e aprendizagem em Arte, fazendo diferente, considerando o diferente, isso faz a diferença...

## Referências

AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. *Educação da cultural visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria, RS: UFSM. 2009.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. (Coleção TRANS).

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986

ESCOBAR, C. H. (Org.). Dossiê Deleuze. Rio de Janeiro: Holón, 1991. Disponível em: <<http://rizomas.net/filosofia/rizoma/107-rizoma-e-um-sistema-aberto-deleuze-e-guattari.html>> Acesso em: 25 abr. 2011.

KASTRUP, V. (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2009.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo poetizar, fruir e conhecer*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.. *Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010 (Coleção teoria e prática).

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

## **Experiência e ensino de história: possibilidades docentes e discentes**

*Rodolfo Cesar Mendes de Almeida*

*almrcm@gmail.com*

*Orientadora: Profa. Dra. Adriana Carvalho Koyama*

*GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, Memória e História) – Faculdade de Educação / UNICAMP*

### **Resumo**

Na presente pesquisa investigo as possibilidades, no ensino de história na educação básica, de criar aberturas para experiências compartilhadas de outras percepções do tempo na relação passado-presente entre docente e discentes. Essa investigação é realizada dentro do meu contexto de atuação, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no município de Campinas/SP. São buscadas reflexões e práticas que valorizem perspectivas de ensino de história que integrem os sujeitos da experiência (docentes e discentes) em dinâmicas criativas e criadoras nas articulações entre presente e passado, talvez possibilitando vislumbrar outros mundos futuros. As fontes produzidas durante a pesquisa são contempladas e interpretadas com o aporte de metodologia narrativa.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino de História, Experiência

### **Introdução**

Algumas motivações para a realização dessa pesquisa, em grande medida, nascem de perguntas que me faço desde que iniciei minha prática como professor de História no ano de 2011. Como minhas estratégias de abordar um tema, material ou conteúdo constroem sentidos para as crianças e jovens com os quais compartilho o espaço da sala de aula? Como minhas estratégias de abordar um tema, material ou conteúdo constroem sentidos na minha formação enquanto docente? Questionamentos desse tipo costumam gerar incômodos e dúvidas que irrompem nas práticas cotidianas realizadas nos espaços escolares. Esta pesquisa é, então, uma maneira de trabalhar com esses incômodos e dúvidas de forma produtiva, com a parceria dos estudantes.

### **Metodologia**

A partir de atividades com diferentes tipos de fontes e materiais — dialogando com habilidades propostas no Currículo Paulista do estado de São Paulo para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio — os estudantes vêm sendo convidados a realizar, individualmente e/ou em pequenos grupos, produções e narrativas em diálogo com essas fontes e materiais, que buscam articular percepções relativas ao presente vivido em sua historicidade. Essas produções e narrativas estão sendo feitas por meio da escrita, da arte, e/ou de registros sonoros. Venho registrando essas experiências em forma narrativa, em diálogo com essas produções.

A partir das produções e narrativas realizadas pelos estudantes e pelo professor/pesquisador, busco investigar as possibilidades de criar aberturas para experiências compartilhadas na relação passado-presente entre docente e discentes. As fontes produzidas durante a pesquisa serão estudadas qualitativamente, com auxílio de metodologia narrativa, em diálogo com Araújo; Moraes; Prado (2011), Galzerani (2013), Lima; Geraldi; Geraldi (2015), Prado; Ferreira; Fernandes (2011), Ramos; Rosa (2008), entre outros. Também são importantes durante a trajetória da pesquisa, contribuindo para o adensamento da reflexão com as fontes de pesquisa e na definição teórica e metodológica, autores como Benjamin (1987, 2012, 2018), Gagnebin (2013, 2014, 2018), Galzerani (2004, 2008a, 2008b, 2009, 2013), Koyama (2015, 2017), Klein; Lemay (2019), Masschelein (2008), Matos (1990) e as produções (dissertações e teses) do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

### **Considerações iniciais: pesquisa em movimento, com os desvios da pandemia**

O ano de 2020 foi muito mais atípico do que poderíamos esperar ou planejar. Meu contexto de trabalho, escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo, foi direta e intensamente afetado pelo contexto pandêmico, fazendo com que todos – profissionais da educação, estudantes, familiares dos estudantes – fossem retirados dos espaços e das práticas com os quais estavam habituados. Tal processo de deslocamento, talvez de ruptura, ainda em curso, movimentou os rumos da pesquisa de maneiras ainda não previsíveis e mensuráveis. Um desafio instigante envolve lidar com essa imprevisibilidade de maneira positiva, desbravando ou construindo possíveis caminhos na medida em que novos elementos conjunturais ou específicos surgem.

Nesse sentido, o aporte da metodologia narrativa contribui para que esses percursos sejam trilhados de maneiras que se aproximem dos sujeitos da experiência – professor- pesquisador incluso –, na medida em que “ao se apropriarem da produção de seus conhecimentos e saberes, também por meio das narrativas pedagógicas sobre suas práticas, os profissionais da educação podem resgatar sua condição de sujeitos – sujeitos da e na escola” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 151). Com a escola presencialmente distante durante quase todo o ano letivo de 2020, foram necessários esforços constantes para que interações pudessem ser realizadas: as condições de acesso e a dinâmica do ensino remoto na rede pública estadual fizeram com que muitos estudantes se distanciassem das relações com as instituições escolares e, conseqüentemente, das relações habituais com docentes e colegas de escola. Nesse espaço de distanciamento presencial e incertezas, existe o potencial para tentativas de novas aproximações, da constituição de novas relações, acompanhadas pela metodologia narrativa,

pesquisando *com* a escola e não *sobre* a escola, e, conseqüentemente, produzindo um conhecimento junto *com* as professoras [e com estudantes] e não *sobre* suas práticas, entendemos poder contribuir para fortalecer um paradigma de formação docente que questiona uma visão monocultural do saber. (ARAÚJO; MORAIS; PRADO, 2011, p. 60, grifos no original).

Em um contexto de educação básica pública em tempos pandêmicos, não questionar uma visão monocultural de saber seria contribuir ainda mais para excluir os estudantes das práticas escolares, em sua maioria realizadas de maneira remota. Por isso, neste contexto, trilhar a pesquisa com as narrativas, produzir conhecimento junto com a escola e com os estudantes, junto com amigos e amigas do grupo de pesquisa, junto com companheiros e companheiras do Mestrado Profissional, é uma alternativa que contribui tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para a gestão da minha saúde mental durante esse período.

Esforcei-me durante o ano letivo para trazer momentos de interação não presencial com os estudantes, de forma síncrona e assíncrona, em que pudessem dialogar comigo e entre eles. Em uma dessas experiências, durante o primeiro semestre de 2020, requisitei para uma turma de terceira série do ensino médio a seguinte proposta de atividade: “grave um áudio com pelo menos 60 segundos de duração em

que narre um ou mais aspectos da sua vida durante esse período de pandemia. Neste primeiro momento, não é obrigatório editar o áudio antes de enviá-lo”. Fui surpreendido positivamente com o que recebi. Na sequência, trago para a conversa duas narrativas de estudantes.

*Fala Rodolfo, aqui vai o podcast da atividade 02, não, da atividade 03. Pra falar um pouco sobre a minha quarentena, alguns dos aspectos da minha quarentena. Tá, um dos aspectos da minha quarentena mais notáveis é como a minha vida ficou confusa, literalmente, porque eu acho que como eu não estava esperando que a minha realidade fosse teoricamente, “tirada de mim”, então eu nunca tinha me preparado para o que tá acontecendo agora, tanto fisicamente quanto mentalmente, é muito diferente. A maior diferença que eu acho que senti foi a questão de não estar vivendo meu dia-a-dia como eu gosto, sabe, de ir pra escola, estudar, conversar com meus amigos, me divertir com eles, depois voltar para casa, ver minha família e coisa desse tipo. Fora a parte da família, eu acho que tenho uma saudade muito grande dos meus comparsas de turma, dos meus professores, pelo menos de alguns né, vamos ser sinceros. Mas eu acho que é isso, a questão de... de não estar vivendo a minha realidade normal é que é algo fora por conta que tudo muda, tanta coisa, tanta pressão psicológica que a gente sofre do mundo, da questão da pandemia, da política, da internet, de várias outras coisas, mas... e também da gente mesmo né, porque a gente quer dar o nosso máximo nos trabalhos, pra escola, pra tudo, pra nossa família, e a gente acaba às vezes ficando sobrecarregado. Então eu acho que o que mais pegou nessa quarentena pra mim foi a questão de ficar sobrecarregado, tanto físico, mental, emocional, enfim... eu acho que é isso<sup>1</sup>.*

Fábio

Em sua narrativa, Fábio destaca, entre muitos elementos, a saudade da escola, de uma escola viva, na qual suas sociabilidades são construídas na relação com outros sujeitos. A alteração da relação com a escola durante a pandemia fragilizou a dinâmica dessas sociabilidades de uma maneira que nos faz questionar situações que tínhamos como “naturais”. Como permitir que em rotinas de ensino remoto ainda exista espaço para essas sociabilidades? Afinal, não seria essa convivência coletiva, essa interação constante característica dos espaços escolares, parte fundamental da produção de saberes que ocorre na escola? Eu defendo que sim e, sendo mais específico e pensando no ensino de História, digo que a produção de saberes históricos escolares depende dessa troca entre sujeitos, na relação com diversos documentos, materiais e fontes.

Os sentimentos expressos pelo estudante não estão colocados de maneira definitiva, como verdade absoluta. Antes, há frestas para dúvidas, momentos de reflexão durante a fala que deixam questionamentos para desenvolvimentos futuros, para situações que escapam ao controle, mas sobre as quais podemos pensar e agir. Tendo isso em vista, “o exercício de adensamento das narrativas não deve ser feito com a finalidade de apontar erros ou acertos, mas como forma de trazer vivências e memórias cheias de significados, que possuem o entrecruzamento de tempos, espaços e visões” (RAMOS; ROSA, 2008, p. 573). Trazer as narrativas para a pesquisa amplia as possibilidades de investigação, reconhecendo os sujeitos da experiência existentes nas instituições escolares como produtores de conhecimento. Em um contexto de potencial ruptura no presente, no qual estamos inseridos, fortalecer essas vivências e memórias, construir – não somente a pesquisa – com elas, pode abrir caminho para alternativas de existência desenvolvidas como experiências compartilhadas.

A pesquisa narrativa *da* experiência, e não *sobre* a experiência, se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria. [...] Ao propormos o professor como pesquisador não estamos acrescentando mais um trabalho para o professor, estamos considerando que esse tipo de pesquisa é parte de seu processo de formação continuada e essencial a seu exercício profissional (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 38-40, grifos no original).

de interação e construção de conhecimento com outros sujeitos escolares. Desenvolver essa compreensão nas práticas cotidianas demanda esforço e responsabilidade. Com a pandemia e o distanciamento das relações presenciais nas escolas, o desafio parece ainda maior. Quando Fábio menciona estar sobrecarregado, isso serve como um alerta não apenas individual, mas como um possível sinal de que a dinâmica implantada até então durante as rotinas de ensino remoto, para professores e estudantes, precisa ser repensada e modificada. Em sua narrativa, forneceu indícios desse problema, deslocando minha atenção para que eu pensasse em como prosseguiria meu trabalho docente – e de pesquisa – durante o ano de 2020. Nesse sentido, a pesquisa narrativa pode ser aproximada daquilo que o historiador Carlo Ginzburg nomeia como método indiciário, com “a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149). Tais indícios, resíduos, dados marginais, quando considerados em sua potência, movimentam a pesquisa – e a vida – por caminhos não previsíveis, trazendo novas perguntas e novas possibilidades de investigação e ação.

*[som do noticiário ao fundo] Toda essa pandemia, esse momento que estamos vivendo, está afetando muito a gente, inclusive eu. É... Afeta tudo né, afeta o emocional, afeta o profissional. Eu estou no terceiro ano do ensino médio, não sei se irei terminar, concluir, porque a gente não sabe o que vai acontecer, estamos trancados dentro de casa, sem ter a liberdade de fazer nada, proibidos de sair. Estudar em casa é algo muito complicado, tem que ter muita dedicação mesmo pra conseguir fazer tudo certinho, não deixar a preguiça falar maior, e é complicado né, porque mesmo às vezes não tendo preguiça, a gente querendo estudar, o emocional tá acabado, a gente nem consegue prestar atenção na lição<sup>2</sup>.*

Penélope

Em sua narrativa, inclusive na composição da sua voz com os sons de fundo, a estudante apresenta uma carga de tensões de um presente que a afeta diretamente em várias instâncias de sua vida, ou, em sua vida como um todo. Tal situação, quando narrada dessa maneira, dialoga com as sensibilidades de quem ouve/lê a narrativa, de uma forma que possibilita a percepção dessas tensões além da esfera individual: elas deixam de ser uma preocupação solitária, apresentam-se enquanto imagens com um potencial coletivo, possibilitando deslocamentos em nossa interpretação e ação no mundo. Aproximo-me aqui com o pensamento de Walter Benjamin, quando, nas *Passagens*, ele elabora reflexões sobre as imagens dialéticas:

Ao pensamento pertencem tanto o movimento quanto a imobilização dos pensamentos. Onde ele se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. Ela é a cesura no movimento do pensamento. Naturalmente, seu lugar não é arbitrário. Em uma palavra, ela deve ser procurada onde a tensão entre os opostos dialéticos é a maior possível (BENJAMIN, 2018, p. 788, [trecho do fragmento N 10a, 3]).

A constelação existente na narrativa de Penélope, ao falar de si, coloca em questão o nosso presente pandêmico – não apenas no contexto escolar –, evidenciando tensões exacerbadas neste presente, que nos afetam de forma tão pungente. Abre-se a possibilidade para a interrupção do ilusório fluxo contínuo do progresso. O movimento do pensamento e o avanço do tempo cronológico podem ser interrompidos momentaneamente para desviar deles, pensar alternativas, imaginar outras possibilidades de ação, outros pensamentos, tempos e mundos. Na medida em que Penélope traz o presente – “esse momento que estamos vivendo” – para os seus afetos e, com eles, coloca-se enquanto sujeito da experiência, sobrepondo sua voz ao som do noticiário, ela cria uma imagem que opera uma cesura, que “destrói a continuidade que se erige em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentido na intensidade do presente” (GAGNEBIN, 2013, p. 106). Os sentidos da pandemia ganham novos contornos – escapam à narrativa linear e cronológica do noticiário –, atravessados pela experiência de Penélope que, por sua vez, nos atravessa enquanto leitores/ouvintes.

Estar atento a essas tensões no presente pode ser um caminho interessante para reconhecer es-

sas tensões também no passado, especialmente a partir do trabalho com estudantes durante as aulas de História. Reconhecer tensões no passado – a partir da contemplação de diferentes fontes – pode romper com as linhas narrativas costumeiras, que apresentam a História como algo dado, pronto e linear? Pode imobilizar temporariamente o pensamento e possibilitar outras relações entre passado e presente, transformando no processo a interpretação do passado e do presente?

Penélope, em sua narrativa, traz também uma sequência de incertezas que a afligem no presente, constituindo a constelação de tensões em uma imagem que envolve a escola, o trabalho, a família, em suma, a vida em suas múltiplas relações. Nesse terreno movediço no qual ela e nós estamos vivendo, penso que podemos nos aproximar daquilo que Benjamin (1987) nomeou experiência (*Erfahrung*), e que Maria Carolina Galzerani (2009) traduz também como viagem. Na leitura de Galzerani, Benjamin coloca em ação o conceito de experiência

como parte de suas propostas de recuperação do tom narrativo da produção do conhecimento histórico ou, ainda, como forma de propiciar aos modernos, seus contemporâneos, o encadeamento de tempos muitas vezes esfacelados, desarticulados pelas práticas hodiernas (GALZERANI, 2009, p. 49-50).

Esse desafio de encadear tempos esfacelados emerge nas narrativas de Fábio e de Penélope, em que podemos flagrar tensões com as quais, caso estejamos atentos e disponíveis para elas, é possível pensar em alternativas e possibilidades de ação educativa que interrompam o fluxo impessoal da história entendida enquanto progresso. Ampliando o escopo da reflexão, essas tensões não emergem apenas nas narrativas feitas a partir do presente. No ensino de História, por mais que as narrativas tradicionais e os materiais didáticos, na maioria das vezes, tentem apresentar o passado como um tempo homogêneo e vazio, ainda é possível (e necessário), seguindo o conselho de Benjamin (1987), escovar a história a contrapelo: buscar imagens do passado que relampejam no presente – ou melhor, no “tempo-agora” (*Jetztzeit*) – em um instante de perigo, abrindo caminho para outras narrativas, outros saberes históricos e outras articulações do tempo histórico/. Com essas imagens e suas tensões – do passado-presente – podemos deslocar nosso pensamento e nossa ação educativa: a partir dessas narrativas de estudantes, busquei durante o correr do ano de 2020 construir propostas de interação e de atividades que dialogassem com nossas – professor e estudantes – expectativas e incertezas, que fizessem mais sentido para o momento que estávamos vivendo, abrindo assim novas possibilidades para nossas relações escolares durante a pandemia e, conseqüentemente, para o trabalho de docência-pesquisa.

*Enquanto eu comentava partes da atividade perguntando diretamente para quem estava presente sobre dúvidas e comentários, pude observar que Nadia movimentava-se, especialmente realizando alguns movimentos de danças características do Tik Tok. Enquanto ela fazia isso, continuava interagindo com a proposta de conversar comigo e com os colegas tendo a atividade e alguns desvios como eixos. Contudo, em alguns momentos da apresentação da atividade, eu adotei um tom muito professoral, no sentido de explicar demais alguns elementos da atividade... Foi perceptível a diminuição da interação e um termômetro para essa percepção foi o fato de que Nadia parou de movimentar-se na cadeira e participar e começou a lixar suas unhas. Busquei mudar o tom e trazer novamente aberturas para que eles falassem comigo e entre eles. Lentamente voltamos para uma rotina com mais interações. E Nadia voltou a movimentar-se na cadeira<sup>3</sup>.*

Durante minha prática docente em 2020, as interações síncronas com estudantes demoraram algum tempo para entrarem na rotina do ensino remoto, especialmente devido aos desafios e dificuldades de acesso que muitos enfrentam. Depois de definido um horário semanal para cada conjunto de turmas do mesmo ano/série, passei a ficar disponível no Google Meet, na expectativa daqueles que pudessem e conseguissem acessar. Dessas experiências, as que tiveram maior participação de estudantes foram realizadas com 8ºs anos do Ensino Fundamental. No trecho de narrativa acima, destaco a maneira como nossos corpos fazem-se presentes mesmo durante as interações remotas. O corpo “distante” e vivo de Nadia interagia comigo, com o que eu estava fazendo, com os colegas e com o ambiente em que ela estava fisicamente

presente. A percepção de como esse corpo “falava”, dava sinais, deslocou a maneira como eu desenvolvia minha interação com os estudantes presentes na sala virtual. A abertura para esse deslocamento dialoga com a ideia de que a produção de saberes históricos escolares também se faz presente em nossos corpos e em nossas sensibilidades. Dialoga também com “uma nova figura da racionalidade que deseja se constituir com a força da evidência e que dê acolhida ao *acaso*, ao corpo e sua memória, a seu enigma” (MATOS, 1990, p. 299, grifo no original).

Essa outra racionalidade, uma racionalidade estética, adensa a compreensão das interações nos espaços escolares – presenciais e virtuais – e articula outras possibilidades de produção de saberes, caminhando junto com os corpos e as memórias dos sujeitos da experiência. Para Maria Carolina Galzerani, a racionalidade estética “liberta o imaginário e a diversidade, em todas as suas dimensões, [...] permite a explicitação de pontos de vista e não de pontos fixos, [...] transforma os tempos passados em tempos redescobertos” (GALZERANI, 2008a, p. 234-235). Os tempos do ensino de História e os tempos das interações com estudantes entrecruzam-se com um potencial para renovar tanto nossas interpretações do passado quanto nossas possibilidades de ação no presente. Tendo isso em mente (e corpo), no prosseguimento da docência-pesquisa continuarei caminhando com o questionamento de Galzerani:

em que medida a visão de tempo, que colocamos em ação nas pesquisas, consegue trazer à tona as tensões, as ambivalências, as diferenças incomodativas dos sujeitos pesquisados, bem como suas relações com as nossas próprias vivências – enquanto sujeitos produtores dos conhecimentos acadêmicos? (GALZERANI, 2008b, p. 17).

## Referências

- ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Processos de (auto)formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 24, jul.-dez. 2011, p. 53-67.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas, vol. 2. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**: Os Cacos da História. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública”. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 287- 330.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias”. In: BEZERRA, Holien Gonçalves; FERREIRA, Antônio Celso; LUCCA, Tania Regina de (Orgs.). **O Historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008a, p. 223-235.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico- metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, SC, n. 28, 2008b, p. 15-30.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO,



Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 49-68.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes”. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). **Pipocas pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 83-94.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

KOYAMA, Adriana Carvalho. **Arquivos online**: ação educativa no universo virtual. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2015.

KOYAMA, Adriana Carvalho. “De fantasmagorias a alegorias: desafios da educação e(m) arquivos”. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.). **Patrimônio no plural**: educação, cidades e mediações. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2017, p. 173- 193.

KLEIN, Anne; LEMAY, Yvon. The artistic usage of archives through the Benjaminian lens.

**Acervo**: revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, set.-dez. 2019, p. 36-47.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan.-mar. 2015, p. 17-44.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre.

**Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 35-48.

MATOS, Olgária. “Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin”. In: NOVAES, Adauto (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 283-304.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, set.-dez. 2011, p. 143-153.

RAMOS, Tacita Anselmo; ROSA, Maria Inês Petrucci. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set.-dez. 2008, p. 565-575.

---

<sup>1</sup> Transcrição de narrativa produzida por um estudante da 3ª série do Ensino Médio. O registro sonoro pode ser ouvido a partir deste link, no IV Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: potencialidades para a formação docente e discente: <https://youtu.be/-dz2hNK0sVY>

<sup>3</sup> Trecho de uma narrativa produzida em diálogo com uma experiência virtual de interação síncrona, ocorrida no dia 01/10/2020, com estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental.

# **As contribuições do curso de extensão do PROEPRE para a formação continuada de professores do ensino fundamental.**

*Rose Mara Geraldino da Silva*

*rgeraldinodasilva@yahoo.com.br*

*Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis LPG – Laboratório de Pesquisa Genética*

## **Resumo**

O presente trabalho busca analisar as contribuições que o curso de extensão do PROEPRE: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para o ensino fundamental, promove na formação continuada de professores. Mudar a organização do trabalho pedagógico, inovar com atividades diferenciadas e sobretudo, repensar a sua prática docente, são algumas das propostas do curso do PROEPRE, que possibilita trazer para a sala de aula, uma tomada de consciência da teoria piagetiana para fundamentar a nossa prática, que vai muito além da técnica. O trabalho pedagógico é atrelado ao modo de como os alunos aprendem. Por isso, teoria e prática precisam funcionar juntas. Quais os desafios que o educador encontra quando aplica essa metodologia no seu cotidiano escolar? Quais as suas percepções sobre o curso? O projeto de pesquisa terá como sujeitos participantes, professores que cursam e já cursaram o PROEPRE

**Palavras-chave:** PROEPRE – formação de professores – autonomia

## **Introdução**

A educação brasileira passa por variados processos de transformações ao longo de sua história, e a constituição do “ser” professor, também requer mudanças que acompanham essas transformações. Desde os anos 80, quando a formação de professores, passou do normal de ensino médio para o nível superior nos cursos de Pedagogia, muitas são as tentativas de melhorar os padrões de ensino oferecido aos alunos, sejam eles de escola pública ou privada. Mas todas as mudanças que ocorrem na educação, questionam e acabam convertendo para um ponto em comum: a formação dos professores. Sendo assim, se faz necessário a formação continuada, não só do ponto de vista profissional, mas também do social.

Se a sociedade muda, a educação também precisa mudar, a atualidade pede professores críticos, que estimulem o aluno para novos desafios, que consiga orientar não só a aprendizagem e conteúdos, mas, a construção de valores, de conceitos e de habilidades sociais necessárias para a constituição do aluno como cidadão.

Sendo assim, acreditando nas transformações constantes do mundo em que vivemos e na busca por aprender a aprender, resolvemos conhecer o grupo de formação de professores do PROEPRE, desen-

volvido pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, do Laboratório de Pesquisa Genética da Unicamp.

Esse grupo estuda as metodologias fundamentadas na teoria de Jean Piaget sobre o construtivismo. Trata-se de uma teoria que considera que a criança passa por estágios ao adquirir e construir o conhecimento. A teoria construtivista aplicada ao ensino investe nas possibilidades que se abrem, na medida em que os diferentes estágios do desenvolvimento se sucedem. Mas, para que isso ocorra, é necessário que se efetivem inúmeras as trocas entre o sujeito com o meio. No caso da escola, o professor é o mediador dessas trocas, que despertam o aluno para as descobertas e invenções que constituem a chave do processo do desenvolvimento cognitivo, ou processo de construção das estruturas da inteligência, ou do pensamento crítico, que incentiva a aquisição de novos saberes e acima de tudo rejeita o modelo pronto, o tradicional, no qual o aluno é mero espectador das ações realizadas pelo professor,

Piaget é considerado um dos autores mais importantes da Psicologia, a sua importância se deve às pesquisas sobre Psicologia da Inteligência. Foram mais de 70 obras, artigos e escritos relacionados a esse tema, à afetividade à moral dos quais se extraem importantes implicações para educação. Sua teoria sobre a construção do conhecimento físico e lógico-matemático recebeu no nome de Epistemologia Genética, que significa: a Ciência da construção do conhecimento. Sua questão principal era explicar como o ser humano e constrói o conhecimento do mais elementar ao mais complexo da realidade em que está inserido.

Inteligência para Piaget é uma organização de estruturas mentais específicas para conhecer o mundo, que permitem ao indivíduo adaptar-se à realidade. A criança não nasce inteligente, mas sim com a capacidade de estabelecer trocas com o meio (físico e social) a partir das organizações mentais que vai construindo. Nesse processo de construção, que não é linear, pois não acontece por acúmulo de conhecimento, mas por etapas, que são períodos, ou estágios, a saber: Período sensório motor ou da inteligência prática, Período pré-operatório ou da inteligência representativa, Período operatório concreto ou da inteligência lógica elementar, Período operatório formal ou da inteligência que raciocina a partir de proposições verbais e se vale do pensamento hipotético dedutivo. Crescer é organizar a própria inteligência de modo a ter mais possibilidades de interpretar e de ver o mundo e organizá-lo por meio de assimilações e acomodações que possibilitam uma adaptação ao mundo em que o sujeito está inserido.

O bebê que nasce com todas as possibilidades biológicas fundamentais para vir a se tornar uma pessoa inteligente, só poderá chegar ao pleno desenvolvimento social e intelectual, dependendo da solicitação do meio e da educação que recebeu. A educação é primordial para o desenvolvimento psicológico da criança, porque sem ela não ocorre a construção das estruturas mentais, que constituem os instrumentos de adaptação do indivíduo ao meio físico e social, os quais lhes permitem a possibilidade de raciocinar com lógica e se desenvolver afetivamente e ter autonomia moral.

A tarefa da educação é contribuir para que a criança construa sua personalidade e sua inteligência. Não é só preparar a criança para as séries escolares subsequentes, ou ensiná-la a ler e escrever e fazer contas. É muito mais que isso, a escola deve oferecer os estímulos necessários para que ela se desenvolva, e nesse processo lento e demorado, a metodologia e as atitudes do professor podem promover a conquista da autonomia, formando sujeitos intelectual e moralmente autônomos.

Segundo Mantovani de Assis (2004), o curso do PROEPRE pretende contribuir para a formação de professores capacitados a proporcionar os estímulos necessários para que seus alunos se tornem pessoas criativas, inventivas e descobridoras, capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo que lhes é proposto. Pessoas que sejam capazes de pensar a realidade em que vivem e transformá-la; que sejam livres, capazes de exercer sua liberdade e autonomia de acordo com valores sociais que consideram válidos porque tiveram a oportunidade de reconstruí-los.

Piaget afirma que a solicitação do meio (físico e social) é fundamental para o desenvolvimento da inteligência e para comprovar essa afirmação, (Mantovani de Assis, 1976), propôs um programa com situações criadas a partir da "Solicitação do Meio", para verificar os estágios de desenvolvimento ou seja, uma lógica da inteligência que é substituída por um outro estágio superior, apresentando outra lógica de

conhecimento, os estágios significam que a cada passagem desses estágios, há um desenvolvimento na qualidade da inteligência, a partir de sucessivas acomodações e assimilações.

As situações preparadas para o estudo da “Solicitação do Meio”, envolveram noções de conservação, seriação, classificação, causalidade, objetos temporais e objetos para serem manipulados com o objetivo de conhecer melhor as suas características.

Uma boa prática pedagógica fundamentada no “Processo de solicitação do Meio”, propõe desencadear desequilíbrios no sujeito, por exemplo apresentar a ele, um objeto novo, o sujeito entra em conflito para conhecer esse objeto. É nessa desequilíbrio que se dá a organização mental para explicar o objeto.

O “Processo de Solicitação do Meio”, cria situações para que a criança consiga agir sobre o objeto para descobrir as suas propriedades (cor, forma, textura, resistência, etc.), assim adquire conhecimento físico, classificando, separando, ordenando, de acordo com a característica de cada um. É o que Piaget chamou de “tomada de consciência” de sua ação para explicar o objeto. Mantovani de Assis (1976, p.52), fundamentada na teoria piagetiana explica:

O fazer antecede o compreender; para chegar a realizar uma operação, o sujeito precisa tê-la realizado anteriormente na ação. O processo de *Solicitação do Meio* consistiu, portanto, em criar situações para que a criança agisse sobre os objetos, de modo a descobrir: a) suas propriedades (cor, forma, peso, textura, etc.), adquirindo assim, o conhecimento físico e b) suas relações, reunindo os objetos em classes, dissociando-os e ordenando-os, primeiramente no plano do fazer e, posteriormente, no plano de compreender, isto é, passando da ação à operação.

Nos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento, o pesquisador constatou que havia atrasos e adiantamentos nas idades das crianças europeias, resultantes de uma embriogênese mental mais lenta ou mais acelerada, dependendo do meio em que as crianças vivem. Fez também estudos comparativos entre as crianças de Genebra com as crianças do Canadá, Irã e da ilha francesa de Martinica, aplicou provas sobre noções de conservação, de dedução e seriação.

Mantovani de Assis (1976) resolveu verificar se na cidade de Campinas- SP, existiam atrasos semelhantes. Sua pesquisa envolveu crianças de 7 a 9 anos, todas as crianças nessa faixa etária foram relacionadas e dessa lista, foram sorteados 324 sujeitos para a pesquisa, que avaliou individualmente todos os alunos de acordo com os princípios do método clínico piagetiano.

Obteve como resultado, que sessenta por cento das crianças avaliadas não possuíam as estruturas do pensamento concreto e mais de trinta por cento das crianças, estavam no estágio de transição entre o pré-operatório e o operatório concreto. Isso significa que noventa e cinco por cento dessas crianças não eram operatórias. Esses resultados constatavam um atraso de dois anos e meio a três anos no desenvolvimento da aquisição da capacidade de pensar pensamento operatório nas crianças.

Nessa pesquisa da Mantovani de Assis comprovou também que é possível acelerar o ritmo do desenvolvimento de crianças, estudando crianças de 5 e 6 anos pertencentes a diferentes níveis socioeconômico e que estavam matriculadas em uma escola particular e quatro escolas públicas. Constituíram um grupo experimental com 183 sujeitos e um grupo controle com 188 sujeitos. Um pré-teste foi aplicado no início do ano letivo para certificar que o grupo pesquisado era formado por crianças pré-operatórias. Os procedimentos usados no grupo experimental foram chamados de “Processo de solicitação do Meio” que consistia em oferecer situações problemas que geram conflitos e desencadeiam o processo de equilíbrio responsável pela construção das estruturas lógicas. Desde 1980, o “Processo de solicitação do Meio” passou a ser chamado de PROEPRE.

Como conclusão, percebeu-se que o nível socioeconômico dos participantes não influenciou o desenvolvimento intelectual das crianças do grupo e o “Processo de Solicitação do Meio”, contribuiu para o desenvolvimento cognitivo dos alunos do grupo experimental.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas interessou em implantar o “Processo de Solicitação do Meio” em algumas classes de educação infantil e os professores iniciaram um curso de aperfeiçoamento na Universidade Estadual de Campinas.

Hoje em dia, este curso de extensão do PROEPRE ainda é oferecido e apresenta-se em três modalidades: Creche (120 horas), Pré-Escola (240 horas) e Ensino Fundamental (240 horas). A implantação do programa é procurada por escolas particulares e instituições assistenciais do estado de São Paulo e de outros estados. Se mostrando atual mesmo tendo décadas desde a sua criação.

Segundo Mantovani de Assis, (2004): Os princípios pedagógicos que orientam o trabalho com PROEPRE são os seguintes:

1-O conhecimento se adquire por um processo de construção e não por absorção e acumulação de informações. Em vez de ensinar, o professor(a) do PROEPRE deve encorajar a criança a fazer suas próprias perguntas e procurar respostas, permitindo novas descobertas. A intervenção do professor deve ser adequada, que leve o aluno a refletir, concluir suas ideias ou duvidar delas.

2-A construção das estruturas da inteligência segue uma sequência invariável e idêntica para todas as crianças e todas as culturas. Cada criança tem o seu ritmo e deve passar pelos estágios de desenvolvimento de acordo com o tempo necessário.

3-A construção das estruturas da inteligência se dá através do processo de equilíbrio e abstração reflexiva. O desequilíbrio favorece o crescimento da inteligência. Desequilíbrio sugere movimento, mudanças. E as ações que o sujeito retira das ações que tem com o objeto, por isso chamamos de abstração reflexiva.

4-As ações sobre os objetos para interagir sobre eles, são fundamentais para o pensamento infantil. As atividades do PROEPRE foram organizadas para propiciar a conquista da lógica operatória.

5-A construção do conhecimento implica ação sobre os objetos, todo ato de conhecer no comportamento humano, necessita de afetividade e inteligência, que são indissociáveis numa mesma ação.

6-Os progressos no desenvolvimento da inteligência repercutem também na afetividade e na vida social. A construção das estruturas de inteligência é condição necessária para socialização, moralidade e afetividade.

O sucesso do programa depende da atitude do educador, de interagir, de questionar e adaptar sua própria prática pedagógica e saber que o conhecimento não é transmitido verbalmente, mas sim construído pela atividade do aluno.

Após os estudos sobre Piaget desenvolvidos pela minha orientadora, iniciamos a pesquisa sobre as contribuições que o PROEPRE pode oferecer aos professores que participam dessa capacitação e como é importante a formação escolar na vida das crianças para que adquiram autocontrole, autoestima, responsabilidade, e autonomia.

Se o professor não se atualiza, se usa os mesmos métodos tradicionais com que foi alfabetizado e continua com os pensamentos de tempos atrás, não consegue fazer com que seus alunos pensem em novas estratégias de resolução e façam suas descobertas.

O educador que estimula uma postura de investigação, propiciando aos alunos o contato com o objeto, com o cheiro, de perceber espessuras, de notar as formas, ser aberto ao diálogo e a escuta ativa dos alunos, consegue ter uma mentalidade atual, gosta de aprender para ensinar e sua formação é contínua.

Desse modo, a relevância do projeto de pesquisa “As contribuições do curso de extensão do PROEPRE para a formação continuada de professores do ensino fundamental”, parte da necessidade de investimento na formação continuada dos profissionais da educação para reformular a sua prática educativa, rever velhos paradigmas e contribuir para uma educação mais autônoma, com alunos mais felizes e mais interessados em aprender.

A mudança ocorre quando o professor altera as suas práticas antigas e repetitivas, que muitas vezes, ele mesmo não se dá conta disso, faz mecanicamente, porque foi assim que aprendeu e assim segue trabalhando.

Os alunos, por sua vez, gostam de aprender, porque participam dos processos educativos como autores, não como ouvintes fora de contexto. Quando fazem o que gostam, a aprendizagem é imediata, porque sua vivência tem significado.

Na elaboração do projeto de pesquisa, acreditamos que podemos ressignificar a escola de ensino fundamental, mesmo se tratando de periferia, de comunidades carentes ou escolas de melhor poder socioeconômico. Precisamos ser responsivos com os alunos, mostrar a valorização que eles têm, acolher com responsabilidade e dar sentidos ao que aprendem na escola.

A relevância social desse projeto tem como perspectiva, uma escola melhor, mais comprometida com os alunos, com mais pertencimento de todos. Se os professores conseguirem melhorar as suas práticas, se perceberem como sujeitos em processo contínuo de aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento, será um grande desafio vencido. Traduzir os princípios fundamentais do construtivismo em ações concretas para melhorar a prática educativa, é a proposta do PROEPRE e desse modo, a pesquisa pode contribuir para determinar, até em que ponto essa formação contribui para o processo de aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto resolvemos analisar as contribuições que o curso de extensão do PROEPRE pode oferecer aos professores de ensino fundamental, que optaram por implantar o programa em suas salas de aulas. Desse modo, o sujeito da pesquisa será o professor e sua prática pedagógica nos fundamentos teóricos do PROEPRE. Muitos professores resistem às mudanças, por diversos motivos, mas alguns resolvem mudar e refletir sobre a sua prática, e isso faz toda a diferença na vida escolar dos alunos, porque possibilitam o estímulo ao desenvolvimento global das crianças nos aspectos cognitivo, físico, social e afetivo.

Sendo assim o problema e pesquisa ficou definido como: Quais as percepções dos professores do ensino fundamental, quando utilizam as propostas do PROEPRE na organização do trabalho diário da sala de aula?

### **Objetivo Geral**

Investigar as percepções de um grupo de professores em diferentes realidades educativas após o ingresso no curso de extensão do PROEPRE, como ocorrem essas percepções e quais as mudanças que se apresentam no cotidiano escolar.

### **Objetivos Específicos**

- . Analisar as contribuições do curso de extensão do PROEPRE para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental;
- . Conhecer as percepções dos professores sobre a metodologia do PROEPRE em suas ações educativas.
- . Identificar as facilidades e dificuldades no processo de implantação do programa em sua sala de aula.

## Metodologia

Essa pesquisa tem caráter qualitativo, usando como procedimentos a pesquisa de campo e a pesquisa de levantamento bibliográfico. Serão realizadas entrevistas baseadas no método clínico piagetiano, tendo como sujeitos de pesquisa, cinco professores que já fizeram o curso do PROEPRE e com cinco professores que iniciaram o curso. O local da pesquisa será durante as aulas online que estão autorizadas pela Unicamp, para acontecerem nesse formato no próximo ano, devido ao atual contexto, será feita através de videochamadas que serão gravadas para posterior transcrição e análise de dados. Cada entrevista será composta por cinco questões objetivas.

## Andamento do Projeto

Quadro com:

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021
Disciplinas a serem cursadas		Escrita e Dissertação II	-
Revisão da literatura		X	
Consolidação do referencial teórico e metodológico		X	
Construção dos instrumentos		X	
Comitê de ética		X	
Proficiência	X		
Coleta de dados		X	
Análise preliminares dos dados		X	
Qualificação		X	
Defesa			X

## Considerações iniciais

Durante o ano de 2020 devido a pandemia da COVID-19, as aulas foram oferecidas no formato online, com isso muitas tentativas de continuidade dos estudos surgiram, como por exemplo as chamadas de vídeo e as salas de aulas virtuais. Não foi fácil adaptar ao novo formato de isolamento social, principalmente para quem trabalha na área da educação e convive diariamente com crianças, familiares e profissionais. As escolas ficaram desertas e muitos ambientes de pesquisa e roteiros de estudos, tiveram que ser alterados. Nesse contexto, optamos em cursar as disciplinas que são obrigatórias no curso do Mestrado profissional e iniciar um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa. Muita leitura e fichamentos de livros também fazem parte desse primeiro ano de estudo.

O projeto de pesquisa foi apresentado recentemente em um seminário acadêmico e nesse primeiro semestre de 2021, será iniciada a escrita da dissertação, para um bom andamento do cronograma proposto.

## Referências

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. 1976. 173 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1976.

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. **PROEPRE** – programa de educação infantil e ensino fundamental. In: MANTOVANI DE ASSIS, O.Z., ASSIS., M.C. (org) **PROEPRE: prática pedagógica**, 3.ed. Campinas, SP: Graf: FE, LPG, 2004

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, [s.d.].

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 387p.

PIAGET, J. Para onde vai a educação

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no magistério).



# O desenvolvimento das estruturas lógicas elementares no Transtorno do Espectro do Autismo

*mestranda Samira Bakri Prezotto*

*Autor\_1 s265100@dac.unicamp.br*

*Orientadora Prof<sup>a</sup> Doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis*

*Grupo de pesquisa Laboratório de Psicologia Genética*

## Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o ritmo de construção das estruturas lógicas elementares em crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo, a fim de ampliar os conhecimentos sobre o tema e sobre as características de indivíduos que apresentam o transtorno, e, conseqüentemente, utilizar esses subsídios no trabalho pedagógico com essas pessoas. Identificando o transtorno previamente, a melhoria da qualidade de vida da criança torna-se possível, por meio de técnicas de intervenção que auxiliam positivamente o seu desenvolvimento. Ainda que o avanço da ciência ao longo dos anos seja considerável, este assunto prossegue sendo um grande desafio para diversos profissionais e pesquisadores da área e para os familiares das crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). O PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, fundamentado na teoria de Jean Piaget, apresenta uma alternativa que facilita a adaptação de crianças e adolescentes, propiciando qualitativamente as linguagens receptiva e expressiva. Por meio de pesquisas que consideram os interesses, aptidões e dificuldades de pessoas que possuem o autismo, é proporcionado pelo método um programa educacional que procura reverter a falta de independência desses indivíduos, que é, na maioria das vezes, limitada pela dificuldade de comunicação, interação social e comportamento. Além disso, contempla a atuação do docente, somado a todo o conhecimento imprescindível que se deve ter ao atuar no contexto escolar. A análise, que avalia detalhadamente os prejuízos causados nas três áreas, deve ser cautelosa. Acredita-se que o projeto de pesquisa proposto servirá de auxílio para a prática pedagógica ao atender crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro do Autismo, Estruturas Lógicas Elementares, Interação e Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental

## Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno do desenvolvimento humano que tem como principais características prejuízos causados no desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento dos indivíduos. Seu diagnóstico é feito após acompanhamento de professores, fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas e terapeutas ocupacionais que atenderão todas as particularidades.

Ao ser pesquisado por Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), o transtorno passou a ter uma presença mais significativa na história. Ambos analisaram casos de pacientes com dificuldades de convívio

social. Foi ressaltado por Kanner a existência de comportamentos particulares como ecolalia, isolamento, movimentos motores padrões, rejeição às tentativas de se modificar a rotina e complexidades de comunicação. Asperger, no entanto, apontou diferenças como preservação das atividades intelectuais, linguagem desenvolvida normalmente e predomínio dos casos em meninos (KLIN, 2006).

A Associação Americana de Psiquiatria publicou, em 1980, a 3ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-III), que passou a intitular o transtorno autista como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Além disso, a partir do ano de 1994, este foi dividido em categorias (DSM-IV): Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. No ano de 2013, ocorreu uma nova revisão passando para (DSM-5), versão atual do manual, que trouxe um novo critério de diagnóstico como déficit na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. Houve também uma mudança no termo Autismo para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), classificado em graus leve (Nível 1) necessidade de pouco apoio, moderado (Nível 2) necessidade de suporte ou severo (Nível 3) necessidade de maior suporte/apoio (APA, 2013).

A Organização Mundial da Saúde (2018) publicou uma atualização na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11, que, baseado no DSM-5, reuniu todos os transtornos do espectro em um só diagnóstico: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esse documento permite que profissionais da área da saúde troquem informações em nível global pois possibilita uma linguagem comum entre eles.

Tendo em vista encontrar caminhos para o progresso da inclusão, o PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, visa auxiliar crianças e adultos partindo da teoria piagetiana de seu estágio de desenvolvimento nos aspectos intelectual, afetivo, social, físico e moral. O programa apresenta como proposta, proporcionar diferentes tipos de atividades pedagógicas, como: atividades diversificadas, atividades coletivas, atividades independentes e atividades individuais, sendo elas escolhidas de acordo com os objetivos a serem trabalhados. Diante disso, o processo de construção de próprio conhecimento em pessoas com TEA ocorre de maneira natural, o que proporciona uma qualidade de vida favorável ao melhorar sua vida escolar, familiar e social. O trabalho pedagógico é baseado em intervenções que criam condições do aluno pensar, analisar e construir hipóteses mais elaboradas do que as anteriores. Segundo Piaget, (2015, p.04):

[...] é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

Neste trabalho, pretende-se utilizar a pesquisa de revisão bibliográfica e apresentar o conceito geral do transtorno e a forma como é feita a intervenção pedagógica mais precoce utilizando e o PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental que, com a finalidade de esclarecer o tema por completo.

## **Metodologia**

O presente estudo parte do interesse de investigar a relação entre a teoria de desenvolvimento de Piaget e a psicogênese das estruturas lógicas elementares em crianças com Transtorno do espectro do Autismo.

De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual é um processo no qual o sujeito interage com o meio, construindo gradativamente as estruturas da inteligência. O nível estrutural é subdividido em quatro estágios: sensorio-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 11 anos) e operatório formal (12 anos em diante). A construção das estruturas ocorre pelo processo

de equilíbrio, assimilação e acomodação. Nesse contexto, quando a criança vivencia situações internamente interessantes ela age sobre o objeto proporcionando condições favoráveis à estruturação do conhecimento (MANTOVANI DE ASSIS, 1999).

Piaget destaca:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação".(PIAGET, 2015, p.89).

No entanto, o ritmo da construção das estruturas cognitivas depende dos estímulos vivenciados ou não pelas crianças, podendo acelerar ou atrasar a sucessão dos estágios (MANTOVANI DE ASSIS, 1999).

Vale ressaltar que a inclusão de crianças com TEA deve respeitar a heterogeneidade do quadro e parte do estágio de desenvolvimento em que ela se encontra. Em alguns casos, se faz necessária a adaptação das atividades propostas com o uso de suportes visuais para um melhor entendimento da criança, visto que o aluno autista apresenta dificuldades na comunicação e interação social.

Para o presente trabalho, pretende-se realizar um estudo de caso coletivo com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em diferentes ambientes, individual e social, no contexto escolar e em espaço particular, com o propósito de oferecer maior entendimento sobre o tema em questão. Para tanto, será realizado um estudo experimental com três crianças com TEA e, como parte do procedimento, serão executadas filmagens de diferentes situações e intervenções realizadas no ambiente escolar e em sala reservada, as quais serão armazenadas durante cinco anos apenas para registro científico, e um diário com avanços e retrocessos ao longo do processo, além de avaliações do aproveitamento diante das intervenções realizadas.

Os dados coletados serão analisados e comparados à luz das pesquisas desenvolvidas por Jean Piaget e de resultados de outras pesquisas da área.

A metodologia aqui proposta tem a finalidade de contribuir para ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, buscando, por meio da teoria de Jean Piaget, a melhoria da interação social desses alunos, a fim de potencializar sua participação nas atividades escolares e acadêmicas.

### **Andamento do Projeto**

Quadro com:

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021	1º Semestre 2022
Disciplinas a serem cursadas		x		
Revisão da literatura		x	x	

Consolidação do referencial teórico e metodológico		x	x	
Construção dos instrumentos		x	x	
Comitê de ética		x		
Proficiência		x		
Coleta de dados		x		
Análise preliminares dos dados			x	
Qualificação			x	
Defesa				x

### Considerações iniciais

Diante do contato com uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo, percebia necessidade de mais pesquisas para auxiliar na parte pedagógica com práticas mais eficazes para impulsionar o desenvolvimento dessas crianças. A organização do ambiente escolar em que o aluno está inserido, necessita de um planejamento específico para que ele se sinta respeitado e melhor acolhido. Um ambiente desorganizado faz com que o aluno se perca diante de muitos estímulos, podendo ocasionar um conflito interno que dificulte o processo de construção de seu próprio conhecimento.

Mediante ao cenário ocorrido no ano de 2020, com a Pandemia do Coronavírus, as escolas precisaram se reinventar com as propostas das aulas, trabalhando de forma remota. Nem todos os alunos conseguiram se adaptar a esse novo formato e, diante dessa dificuldade foi necessário repensar a maneira de prosseguir com a pesquisa. Os alunos que serão estudados não participaram das aulas remotas e receberam um apoio de forma presencial em suas casas, com atendimentos psicopedagógicos para atender suas necessidades, respeitando todos os protocolos de segurança. Para garantir o andamento da pesquisa perante as incertezas de como será o ano letivo em 2021, possibilitaremos o atendimento em sala reservada visto que as terapias são de extrema importância para a melhora na qualidade de vida dessas crianças.

As intervenções propostas levam em consideração o interesse e as necessidades do aluno e, a partir disso, é possível promover outras atividades relacionadas introduzindo outros temas em que a criança apresente dificuldades, favorecendo a construção do conhecimento. A depender do meio em que a criança está inserida, o ritmo da construção das estruturas lógicas poderá sofrer acelerações ou atrasos na sucessão dos estágios.

A pesquisa aqui proposta, busca criar condições para que os alunos com TEA construam seu próprio conhecimento a partir de intervenções construtivistas baseadas nos estudos de Piaget. Estima-se que o presente estudo venha a contribuir para um melhor entendimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, por meio da teoria piagetiana, aprimorando a participação dos alunos com TEA nas atividades acadêmicas, ampliando o conhecimento dos profissionais da área.

### Referências

American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders- DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association; 2013.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; 2010.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 1994

GALDERER, Christian. **Autismo e outros Atrasos do Desenvolvimento: Guia Prático para profissionais e Pais**. 2ª Ed. Ed. Revinter. Rio de Janeiro: Revista e Ampliada; 1997.

KANNER, L. (1997/1943). **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: Rocha, P.S. (Org.) *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 2006. 28 (supl I): s3-11.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly e ASSIS, Múcio Camargo (Orgs) **PROEPRE: Prática Pedagógica – LPG/UNI-CAMP**. Campinas; 1999.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático / Ana Maria S. Ros de Mello**. 7.ed; colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 6.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2007. 104 p.: il. 21cm.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editoras; 1975.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Trad. Álvaro Cabral. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2015.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico / Simaia Sampaio**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.; 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre, Ed. Penso; 2015.

# A matemática de Malba Tahan por meio da literatura e contação de histórias

**Mestranda: Sônia Cristina Lorizola dos Reis**

*cris.reis87@gmail.com*

**Orientador: Sérgio Lorenzato Grupo de pesquisa: PSIEM - GEPEMAI**

## Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo precípua analisar a participação de alguns docentes, do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Limeira, nas formações que envolvem contação de histórias do livro “O homem que calculava” de Malba Tahan<sup>1</sup>. O interesse pela temática despertou-se a partir de algumas inquietações que surgiram das dificuldades apresentadas por alguns estudantes em relação à Matemática e pelo desinteresse gerado por acharem que a disciplina é difícil de ser compreendida. Igualmente, percebeu-se que isso também ocorre em meio à docência, sobretudo nos anos iniciais. Considerando esse cenário que envolve a disciplina, levou-se a pensar em práticas que auxiliem os docentes em seu fazer didático, visando mostrar que a disciplina pode ser trabalhada de forma prazerosa e desafiadora.

**Palavras-chave:** Dificuldades. Matemática. Contação de histórias. O Homem que calculava. Malba Tahan.

## Introdução

O interesse por essa temática despertou-se quando comecei a lecionar Matemática para alunos do Ensino Médio, antigo Segundo Grau, em um município vizinho ao meu. Cidade pequena do interior paulista que até hoje ainda traz um frescor de uma cidade interiorana.

Na época, percebi que os estudantes apresentavam bastante dificuldade para com a disciplina e alguns não apresentavam muito interesse. Inclusive, minhas aulas eram as quintas e sextas-feiras e nesses dias os alunos tinham por costume cabular aulas.

Aquela situação me incomodava bastante e por isso busquei formas de atrair os estudantes, como já era amante da literatura desde a tenra idade, me ocorreu a ideia de utilizar em minhas aulas o livro “O homem que calculava” de Malba Tahan.

Já havia lido o referido livro algumas vezes e como havia gostado muito comecei a contar algumas histórias lançando alguns desafios para que os estudantes discutissem e levantassem suas hipóteses.

Nunca gostei de aulas somente expositivas e tradicionais e minha intenção era fazer com que a disciplina fosse encarada de uma forma mais leve pelos estudantes, por isso sempre utilizava paradidáticos, jogos, desafios e materiais manipuláveis em minha prática docente. Por isso, fiz da literatura de Malba Tahan minha aliada.

Consegui com isso despertar o interesse dos estudantes e alguns deles passaram a levar desafios para a sala, inclusive para mim, e eles desafiavam mesmo! Porém, quando eu não sabia algo, dizia para eles que não tinha certeza e que iria pesquisar para encontrar a resposta. Com essa atitude mostrava para eles que professor não é dono do saber, não transfere conhecimento e também aprende com seus alunos, como diz Freire:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996 pág. 25).

Segundo ele, os alunos não são um depósito onde podemos despejar conteúdos, devemos respeitar o conhecimento que eles possuem, pois para chegar a um conhecimento científico é preciso perpassar pelo senso comum. Sendo o professor mediador desse processo e que também aprende com seus alunos. Trata-se assim de uma educação humana, libertadora. (FREIRE, 1996)

Porém, infelizmente, há professores que ainda trabalham a disciplina focando essencialmente o rigor matemático sem demonstrar a aplicabilidade dos conceitos, como se existissem dois tipos de matemática: a da escola e a do mundo real, deixando de lado a vivência e o cotidiano dos estudantes. “[...] É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo” FREIRE (1996, p.14).

Ainda hoje ainda existe certa resistência em inovar, talvez por medo ou insegurança. Assim sendo, há aqueles que preferem continuar na sua zona de conforto.

Sempre me coloquei em situações nada confortáveis e às vezes me pegava em uma “saia justa”, pois quando decidimos ousar corremos riscos. Porém, obtive um bom resultado na época, uma vez que boa parte dos alunos deixou de faltar às aulas. Mas, o que me fez mais feliz foi que, ao passar pelo corredor para me dirigir à sala após o intervalo, ouvi um aluno dizendo a outro que agora ele estava gostando de estudar matemática. Não há nada que traga mais satisfação e alegria a um professor do que saber que seus alunos estão gostando da disciplina que leciona.

Muitos anos depois, quando fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação em meu município comecei a elaborar formações para os professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com isso pude perceber que alguns também apresentam dificuldades para compreender certos conceitos da Matemática, sendo que há professores que preferem não dar aulas para os anos finais devido a essas dificuldades ou até mesmo por não gostarem muito da disciplina.

Para Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 49):

Os estudos sobre os saberes profissionais do professor, até início dos anos de 1990, têm revelado baixos níveis de compreensão e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado. Relacionado a esse problema, ainda continua em alta o debate sobre que tipo de conhecimento matemático deve ter o professor e como deve combiná-lo com seu conhecimento pedagógico. Se a pesquisa não pode decidir sobre isso, pelo menos ela pode aprofundar nossa compreensão sobre como os professores utilizam e mobilizam os conhecimentos quando ensinam matemática em sala de aula.

Decidi, então, elaborar uma formação específica para os professores utilizando o livro “O homem que calculava” de Malba Tahan com o objetivo de incentivá-los a terem um novo olhar para o ensino da Matemática, não mais como difícil e distante da realidade, e sim como algo significativo, desafiador e ao mesmo tempo prazeroso, facilitando desta forma o processo de ensino.

Para tal, utilizei algumas histórias do livro que abordam conteúdos mais voltados para o 4º e 5º Ano de escolaridade, pois o livro traz conteúdos diversos possibilitando trabalhar com diferentes anos de escolaridade, desde que se faça uma adaptação caso os alunos sejam dos anos mais iniciais.

A fim de ser o mais fiel às histórias do livro e também despertar a atenção e o interesse dos participantes utilizei cenários, roupas e adereços que tipificam a Arábia, lugar onde se passam as histórias. Também utilizei di-

versos materiais e técnicas como teatro de fantoches, teatro de sombras, bonecos confeccionados exclusivamente para as histórias, materiais manipuláveis e tabuleiros para ajudar nas soluções dos desafios propostos, além de música árabe de fundo para criar resgatar o clima do livro.

Para isso, tive auxílio de duas amigas que já trabalham com contação de histórias, pois em nossa Secretaria temos, além de um teatro que recebe o nome da atriz Nair Bello, uma sala específica, toda preparada e organizada por elas, para a realização da contação de histórias para as crianças da rede.

Comecei contando as histórias utilizando as técnicas e materiais mencionados, parando no ponto onde os desafios eram lançados. Após isso, os professores tinham que pensar sobre eles e discutir com seus pares utilizando os materiais manipuláveis disponibilizados.

Depois, eu passava por eles para ouvir suas hipóteses e fazer questionamentos a fim de instigá-los. Sempre dando oportunidade a todos os participantes antes de falar a resposta correta. O meu objetivo era que depois, na prática da sala de aula, fizessem o mesmo com os estudantes, pois é necessário que eles possam expor seus pensamentos para poderem organizar as ideias sem terem medo de errar.

Preparei também uma apostila com uma breve apresentação de Malba Tahan, além de todo material utilizado nas formações e várias atividades e desafios que poderiam ser trabalhados com os alunos. Ao final, ofereci um lanche com comidas árabes para que todos pudessem se conhecer melhor numa conversa descontraída. Pois, os participantes eram de diferentes escolas e não tinham muitas oportunidades para tal. Enfim, utilizei da interdisciplinaridade para realizar esta formação, pois uni matemática, literatura e arte.

A partir da experiência que tive em sala de aula e das formações com os professores surgiu o interesse em pesquisar as contribuições de Malba Tahan para o ensino da Matemática.

Pois, Malba Tahan valorizava o raciocínio e era contrário à prática do uso mecânico de fórmulas e exercícios sem significado, gostava de utilizar curiosidades e atividades lúdicas em suas aulas para atrair os estudantes, sendo pioneiro no trabalho envolvendo a História da Matemática. Por isso, o uso de suas obras no ensino da Matemática pode ser uma alternativa para um trabalho mais significativo e atraente.

Segundo Lorenzato (1995, p.96), que foi aluno de Malba Tahan, a Matemática era apresentada por ele de uma forma compreensível e admirável o que tornava suas aulas muito agradáveis.

Acredito que a pesquisa seja relevante considerando que uma formação adequada de professores é muito importante, pois serve como alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais mais preparados, competentes, humanos e éticos. Uma vez que não se pode relegar a um segundo plano o aprimoramento das técnicas utilizadas pelos professores, visto que as escolas são ambientes basilares para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

Freire (1996, p.18) coloca que no processo de formação docente é importante refletir sobre a prática “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Pode-se tornar isso possível com uma capacitação de qualidade, que não se restrinja apenas a aspectos tecnológicos ou formais, mas vá além. Para tal, é preciso que haja uma constante busca por aprimoramento profissional, como acontece em todas as áreas.

Nessa circunstância, a formação continuada tem um papel primordial, pois é instrumento de motivação para o aprendizado dos estudantes e de engajamento profissional para os docentes, que se sentem estimulados e conseguem inspirar mais jovens e crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>2</sup>) – um dos principais documentos normativos que definem o conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos brasileiros, traz um destaque quanto à formação continuada. Nesta perspectiva, julga-se ser necessária a projeção de novas concepções de ensino, aprendizagem e formação promovendo, assim, uma educação significativa e crítica na formação e na prática docente.



## Metodologia

### Problema da pesquisa:

Por fim, as inquietações citadas anteriormente, transformaram-se em um questionamento que norteia esta pesquisa:

- Que contribuições o uso da literatura de Malba Tahan, especificamente do livro “O homem que calculava”, por meio da contação de histórias, pode trazer para o ensino da Matemática estudada nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

### Objetivos da pesquisa:

- analisar a participação e impressões dos professores da Rede Municipal de Limeira com respeito às formações sobre a Matemática de Malba Tahan presente no livro “O homem que calculava” por meio da contação de histórias a fim de contribuir para a prática docente.

Acredita-se que para atingir o objetivo proposto é necessário traçar alguns objetivos específicos, tais como:

- buscar referenciais teóricos sobre o tema para embasamento perpassando por pontos do ensinar e aprender estabelecendo uma intersecção entre eles;
- identificar até que ponto a utilização das histórias do referido livro pode instigar a curiosidade e despertar o interesse para a resolução dos desafios propostos nas formações;
- investigar a prática docente de alguns professores da Rede Municipal de Limeira no que diz respeito aos métodos e recursos utilizados na ministração das aulas de Matemática;
- definir o quanto essas práticas interferem no processo ensino-aprendizagem;
- estabelecer qual tem sido o desempenho dos estudantes da Rede Municipal de Limeira na referida disciplina;
- identificar as contribuições do uso da literatura e dos desafios matemáticos, apresentados na formação, para a mudança do olhar dos professores para com o trabalho da disciplina;
- mostrar um trabalho diferenciado por meio da literatura de Malba Tahan, especificamente “O homem que calculava”.

**Hipótese de trabalho:** será que a forma como os estudantes encaram a Matemática seria diferente se desde os primeiros anos de escolaridade fosse realizado um trabalho interdisciplinar que desperte a curiosidade por meio de atividades lúdicas e desafiadoras que favorecem as condições de aprendizagem?

### Natureza da pesquisa:

A presente pesquisa propõe um estudo sobre as contribuições da literatura de Malba Tahan, especificamente do livro “O homem que calculava” para o trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da contação de histórias.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e será organizada com questionários mistos, visto que combina questões fechadas, que são mais fáceis de serem respondidas e tratadas estatisticamente, e abertas, que se prestam melhor para as informações qualitativas (FIORENTINI e LORENZATO, 2012, p. 117).

Pretende-se, a priori, realizar um estudo de caso envolvendo uma amostra de professores participantes das formações sobre Malba Tahan oferecidas pela pesquisadora observando suas ações durante a participação. “Parte-se do pressuposto de que a solução dos problemas educacionais passa primeiramente pela busca de interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelos envolvidos [...]”. (FIORENTINI e LORENZATO, 2012, p. 65). Portanto, os sujeitos em suas interações são parte primordial do processo.

Por isso, julga-se necessário realizar um levantamento das práticas docentes dos professores pertencentes a amostra para averiguar quais têm sido os recursos mais utilizados em suas aulas de Matemática levantando juntamente dados do desempenho dos alunos desses mesmos professores, a fim de estabelecer uma análise comparativa para analisar se esse desempenho depende, ou não, dos recursos e métodos utilizados.

Além disso, será necessário realizar um levantamento bibliográfico sobre o referido autor e também alguns estudos sobre o recurso de contação de histórias que faz parte do gênero oral.

Pode soar meio pretencioso unir tantos recursos diferentes como a literatura que envolve a leitura, a contação de histórias que abrange a oralidade, o teatro que incorpora a arte e a matemática que contém os números. Porém, na vida usamos todos os nossos sentidos para perceber o mundo ao nosso redor. Então, porque temos que trabalhar com um ensino fragmentado onde cada disciplina tem seu lugar e não pode se unir a outra?

Pois, ao compreendermos que a Matemática nos insere na vida, levando-nos a entender o nosso dia a dia pela linguagem, pela compreensão do nosso texto pessoal e depois pelo dos outros, constatamos que o conhecimento matemático não se deve unicamente a realizar cálculos, e sim, ao fato de saber ler o mundo, as pessoas, o silêncio e a palavra.

Malba Tahan não concordava com professores que impunham aos seus alunos problemas difíceis, descontextualizados e sem finalidade, dos quais os estudantes não aproveitavam, e chamava a esses professores de algebristas, pois acreditava que essas ações eram inadequadas ao processo de ensino. (TAHAN, 1961)

Mas, tem-se visto que a Matemática, na concepção de muitos, é considerada como um meio de tortura utilizado pelos professores da referida disciplina contra os estudantes. Há ainda quem a veja como uma muralha intransponível, crendo que ela está ao alcance de poucos: dos mais inteligentes, ou daqueles que detêm um dom muito superior ao da maioria da população.

E, se a maneira que ela está sendo ensinada estiver equivocada, ultrapassada? Será que ela não está muito mecanizada, alienada? São questões que nos levam a refletir e que podem produzir mudanças significativas.

Quanto a esse modelo de ensino tradicional, Antunes (2007, p. 17) relata que:

(...) Nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de se pensar o conhecimento como informações pré- organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, de fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca – porque da mesma não podia se separar – mas toda a aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. (...) Excelente professor era o que mais sabia e não quem melhor ensinava, pois a aprendizagem era uma responsabilidade do aluno e se este não a conquistasse, que repetisse o ano tantas vezes quanto necessário ou quando pudesse resistir”.

Por isso, o fundamento dessa pesquisa está em promover mudanças nesse olhar buscando, principalmente, como escopo precípua, traçar soluções para a questão a fim de mostrar que a Matemática pode e deve ser trabalhada de forma prazerosa, desafiadora e com significado.

Pretende-se para tal, realizar novas formações, desta vez online devido à pandemia, utilizando a plataforma da Secretaria Municipal de Educação, para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamen-

tal da Rede Municipal de Limeira com histórias do livro “O homem que calculava” de Malba Tahan.

A utilização da literatura (contos de Malba Tahan) por meio da contação de histórias pretende desafiar e despertar a atenção dos professores para a resolução das situações-problema presentes nas histórias de uma maneira lúdica.

Algumas dessas histórias serão: o problema dos 35 camelos que contém como conteúdos principais múltiplos e divisores de um número, fração, decimal e MMC; o problema dos 8 pães e 8 moedas que envolve operações fundamentais da aritmética e os 21 vasos que aborda números naturais e racionais e grandezas e medidas.

Em uma primeira formação haverá histórias que irão até o ponto em que os desafios serão lançados, sendo que, logo após, os professores terão que encontrar a solução dos desafios propostos nas histórias por meio de questões que eles terão que responder na própria plataforma. Com isso, eles poderão levantar suas hipóteses de solução para validá-las, ou não, após as respostas serem disponibilizadas.

Já, em uma segunda formação, que também será realizada por meio da plataforma, abordará um viés mais didático-pedagógico com um olhar voltado para o fazer docente, utilizando vídeos, textos e atividades didático-pedagógicas com orientações sobre o trabalho com a Matemática em sala de aula. Também, utilizando para tal, a literatura de Malba Tahan com foco em “A Arte de Ser Um Perfeito Mau Professor”.

Por meio destas formações, pretende-se auxiliar os docentes, em suas aulas, a repensarem sua prática a fim de que busquem fazer uso de aulas menos expositivas e que sejam atraentes aos estudantes mostrando que uma das maneiras para tornar as aulas mais interessantes é aliar a arte de contar histórias ao ensino de conceitos matemáticos.

### **Definição da amostra:**

Após a realização das formações haverá uma seleção de alguns professores participantes (de 10 a 15 no máximo) convidando-os a responderem algumas questões a fim de traçar seus perfis e suas interpretações sobre como deve ser o trabalho com a Matemática no dia a dia da sala de aula, bem como suas impressões sobre as respectivas formações.

### **Considerações iniciais**

Acredito que uma das razões mais relevantes para a escolha desse tema foi que em minhas aulas de Matemática, com alunos do segundo grau e ensino fundamental II, por muitas vezes, fiz uso da literatura como minha aliada para tornar minhas aulas mais interessantes, desafiadoras e menos enfadonhas. Gostava de relacionar a literatura com a Matemática justamente por sempre considerar que a leitura é um mecanismo essencial na nossa vida em qualquer tempo e idade.

Nacarato et al. reforçam esta ideia quando afirmam que:

É importante proporcionar aos alunos situações que os levem a perceber que é possível encontrar, num simples texto de literatura [...], situações matemáticas. Quando conseguem compreender essa relação, seu interesse pela leitura aumenta; além disso, sentem-se estimulados. Por esse motivo, as atividades realizadas passam a ter maior significado, num processo que acaba por constituir um conhecimento contextualizado. Além disso, essa prática abre espaço para a comunicação nas aulas de matemática, até então caracterizadas pelo silêncio e pela realização de atividades que promovem o método mecânico de cálculos (2015, p. 103).

Ensinar por meio de utilização de histórias, sejam elas lidas ou contadas, estimula a imaginação, a criatividade e desperta o interesse para a resolução de problemas, além de propiciar a interdisciplinaridade, que rompe com as barreiras do trabalho fragmentado, proporcionando desenvolver conceitos que muitas vezes não são acessados em uma aula tradicional.

Sobre este tipo de trabalho Smole, Cândido e Stancanelli (1997, p. 13) afirmam que:

[...] através da conexão entre literatura e matemática, o professor pode criar situações na sala de aula que encorajem os alunos a compreenderem e se familiarizarem mais com a linguagem matemática, estabelecendo ligações cognitivas entre a linguagem materna, conceitos da vida real e a linguagem matemática.

Além disso, abre possibilidades de trazer o contexto social e cultural às aulas, o que é muito importante para contextualizar certos conteúdos matemáticos, proporcionando aos alunos desenvolver a argumentação e o pensamento crítico. Sendo possível também aprender e compreender a Matemática de uma maneira dinâmica, diferente e prazerosa assim como fazia Malba Tahan em suas aulas.

Assim sendo, a intenção deste trabalho é propor, aos professores que ensinam Matemática nas séries iniciais, a utilização de atividades lúdicas e diversificadas objetivando auxiliá-los em seu fazer docente a fim de que consigam atrair a atenção dos estudantes ao mostrar que a Matemática é uma disciplina importante e que perpassa por diversas áreas, mas que ao mesmo tempo é prazerosa e desafiadora.

## Referências

ANTUNES, C. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).

LORENZATO, S. (2009). <b>Um (re)encontro com Malba Tahan</b>. **Zetetike**, 3(1). <https://doi.org/10.20396/zet.v3i4.8646883>. Disponível em : <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646883/0>. Acesso em: 23 de jan. de 2021.

NACARATO, A. M. et al. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SMOLE, K. C. S. et al. **Matemática e literatura infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1997. TAHAN, M. **Didática da Matemática**. Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 1961.

---

<sup>1</sup> Pseudônimo de Júlio César de Mello e Souza, engenheiro, professor do Colégio Pedro II e catedrático da Faculdade Nacional de Arquitetura Da Universidade do Brasil (Rio de Janeiro).

<sup>2</sup> BRASIL, 2018, p. 21 – Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 19 de jan. de 2021.

# STEAMBot: um Assistente Virtual Inteligente para a área de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental

*Viviane Cristina Marques*

*vivicmarques@gmail.com*

*Sérgio Ferreira do Amaral*

*Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação (LANTEC)*

## Resumo

Esta pesquisa buscou criar um tutor inteligente com o uso da Inteligência Artificial para contribuir com o ensino e aprendizagem na área de Ciências nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, foi desenvolvido um chatbot baseado no movimento STEAM e na Base Nacional Comum Curricular. Após o desenvolvimento, foi integrado em um site para divulgação aos professores de Ciências de escolas públicas e privadas para que possam fazer uso da ferramenta com os seus estudantes como um recurso educacional aberto (REA), apenas com perguntas e respostas feitas para ao STEAMBot. A partir das interações, serão analisadas qualitativamente para verificar quais competências e habilidades que o assistente virtual inteligente auxiliou no desenvolvimento da área de Ciências.

**Palavras-chave:** Inteligência Artificial; STEAM; Ciências.

## Introdução

Com o aumento do acesso e uso à internet através de diferentes atividades em nossa vida, isso tem apontado a importância das ferramentas tecnológicas para a inclusão social e disseminação de informações. No que se refere ao contexto educativo, as novas tecnologias, especificamente a inteligência artificial, com os assistentes virtuais e o *chatbots*, podem ser compreendidas como um mediador entre conhecimento e saber, além da teoria e prática. Apresentam-se como um caminho para contribuir no ensino e aprendizagem, fazendo com que os estudantes sejam protagonistas na construção dos conhecimentos.

A UNESCO (2019) incluiu no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, na Agenda 2030 o tema da Inteligência Artificial na educação, analisando como pode ser utilizada no ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente, nos países em desenvolvimento para a promoção da aprendizagem e equidade. Além de demonstrar os desafios e as necessidades da formação de estudantes para o futuro com a Inteligência Artificial. Isso demonstra que o desenvolvimento contínuo de ferramentas tecnológicas para um ensino e aprendizagem mais interativo e significativo com o uso de inteligência artificial para auxiliarem a todo momento para que possam buscar informações e realizarem experiências.

Entre essas tecnologias, os sistemas que oferecem interação com linguagem natural e com infor-

mações em tempo real, permitem que ocorra o contato com os conteúdos das disciplinas, além de promover o apoio durante o processo de ensino e aprendizagem, o que propicia não apenas a obtenção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento pessoal e a construção de aprendizagens significativas. Assim, os *chatbots* com estas características permitem aos estudantes um processo ativo na educação.

As análises sobre as pesquisas acadêmicas e do resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) de 2018 em ensino em Ciências nos anos finais do ensino fundamental apresentaram baixa proficiência alcançando a média de 404, sendo que nenhum estudante apresentou resultado acima da média (INEP, 2018). Assim, um dos objetos de estudos de diferentes pesquisadores tem sido a procura de aperfeiçoamento para melhorarem o ensino e aprendizagem dos estudantes (GRAMANI & SCRICH, 2013). Com o desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação, aparece a possibilidade de uma efetiva integração das tecnologias com a educação promovendo o ensino e aprendizagem mais dinâmico e eficaz. Surgiu, assim, a seguinte questão: Quais as contribuições da inteligência artificial, através do desenvolvimento de um chatbot para o ensino e aprendizagem de Ciências nos anos finais do ensino fundamental baseado no conceito STEAM?

Deste modo, é evidente a importância do contato com a Inteligência Artificial na preparação dos sujeitos ao exercício da cidadania responsável e saudável na alfabetização científica, desenvolvendo a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos diferentes (LIVINGSTONE, 2004; apud RESENDE, 2016).

Definida a importância da Inteligência Artificial e do ensino de Ciências, além de considerar que o assistente virtual pode ser responsável pelo desenho, planejamento e proposta de projetos pedagógicos nas modalidades de ensino e aprendizagem de Ciências, a partir de diferentes metodologias, estratégias e recursos.

Com as diferentes necessidades de formação acadêmica com competências e habilidades para atuarem nas novas diretrizes econômicas, fez com que gerasse consequências em diferentes setores, especialmente, no educacional e econômico. Ao que se refere aos sistemas educacionais, diferentes países como Austrália, Canadá, França, China, África do Sul, Japão, o movimento STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics). está sendo implementado no sistema educacional como fator importante para melhorar a formação nessas áreas, inclusive de Ciências, as quais os indicadores demonstram baixo desempenho (MARGINSON et al., 2013; RITZ; FAN, 2015).

A pesquisa tem como objetivos específicos:

1. Aplicar o movimento STEAM na educação, assim como a metodologia baseada em projetos;
2. Sistematizar conhecimentos sobre os sistemas cognitivos artificiais na educação;
3. Desenvolver um chatbot como um Assistente Virtual Inteligente baseado nas competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular;
4. Analisar a aplicação da Inteligência Artificial no ensino e aprendizagem de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) traz, claramente, a necessidade de práticas para a alfabetização científica, até mesmo porque quando se fala em habilidades para o século XXI deixa claro a importância de aprender a fazer Ciências e não apenas de observar como os fenômenos ocorrem. Torna-se fundamental os estudantes serem protagonistas do ensino e aprendizagem para contextualizar e significar o que está sendo proposto para esta área e as demais que se têm contato.

Este Assistente Virtual foi integrado ao site com o intuito de auxiliar os estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem de Ciências, interagindo com os usuários incentivando a construção de projetos, juntamente com o embasamento teórico para o entendimento do tema a ser desenvolvido. Dessa forma, esta pesquisa tem grande relevância social por proporcionar o acesso a informações e a propostas de aprendizagens a todos os estudantes, seja da escola pública ou particular. Será um recurso

educacional aberto que contribuirá para a melhoria do ensino de Ciências na educação brasileira.

## Metodologia

Essa pesquisa é compreendida como qualitativa, uma vez que se interpreta fenômenos e atribui-se significados sem a necessidade de métodos estatísticos. Para Marconi e Lakatos (2011) a metodologia qualitativa empenha-se em analisar e interpretar dados mais profundos para descrever a multiplicidade de comportamento de maneira indutiva feita pelo próprio autor da pesquisa.

Por motivo ao emprego de conhecimentos existentes para a prática com o foco de resolver um problema específico, esta pesquisa, também é definida como aplicada. Assim, como afirma Gil (2010), uma pesquisa aplicada ocorre quando tem seu objetivo à aquisição de conhecimentos para que possa aplicar em uma situação específica.

Corroborando, os procedimentos técnicos desta pesquisa classificam-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica e estudo de caso. Gil (2010) define como pesquisa bibliográfica o estudo sistematizado elaborado a partir de materiais já publicados. Dessa forma, por utilizar os conhecimentos produzidos por outros pesquisadores e autores e realizando a interligação com o desenvolvimento da pesquisa em suas fases iniciais, esta pesquisa pode ser considerada pesquisa bibliográfica.

Além disso, para Gil (2010), o estudo de caso é um intenso e árduo estudo de um ou poucos objetos, o qual permite o conhecimento amplo e detalhado. Sendo assim, como esta pesquisa pretende desenvolver e estudar uma solução a fim de identificar as contribuições e as características do sistema inteligente desenvolvido, as fases finais da mesma podem ser consideradas em estudo de caso.

Para o melhor desenvolvimento da pesquisa, a metodologia foi dividida em etapas, sendo a primeira compreende o levantamento bibliográfico para aprofundar os conhecimentos sobre o conceito STEAM, a Inteligência Artificial, principalmente, os assistentes virtuais e chatbots, e o ensino e aprendizagem de Ciências no Brasil. Ainda na primeira etapa, foi efetuado uma análise nas competências e habilidades para a área de Ciências da Natureza propostas na Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de identificar suas características para incorporá-las à solução, o assistente virtual, que esta pesquisa se propôs a desenvolver.

Com base nos conhecimentos construídos na primeira etapa, a sequência da pesquisa deu-se com o desenvolvimento do *chatbot* através da metodologia de design experimental (BUCCINI, 2008) e o modelo ADDIE. Utilizou-se a ferramenta *Dialogflow*, do Google, fundamentando-se na teoria de linguagem natural e sem usar nenhuma ferramenta e/ou biblioteca de terceiros. O processo de linguagem natural utilizado, até o momento, é o de escrita. Para isso, foram definidas expressões e/ou perguntas regulares para determinarem os padrões de entradas válidos com o intuito de selecionar as *intents* das expressões. Estas expressões foram utilizadas no desenvolvimento das *intents*, que tem a função de identificar as expressões válidas e inválidas.

Finalizando a etapa do desenvolvimento do *chatbot*, foram realizadas integrações de saídas com outras plataformas para melhor interação com os usuários. Para realizar essas integrações foram analisados canais do *Youtube* de acordo com as habilidades propostas e desenvolvidas pelo assistente virtual. Com o *chatbot* desenvolvido, iniciou-se a etapa de desenvolvimento do site, o qual foi integrado. Esta etapa correspondeu ao design e implementação de um assistente virtual no site.

A última etapa será destinada à validação dos resultados obtidos e a análise das interações. Para que isso ocorra será divulgado para professores de Ciências de diferentes escolas. Através desta implementação, o assistente virtual ficará aberto para utilização dos usuários que desejarem. A conclusão desta etapa consistirá na validação dos resultados obtidos junto aos estudantes e professores de ciências através dos dados de acesso e interação dos usuários com o *chatbot*.

Como é um Recurso Educacional Aberto (REA), não será realizada a coleta de dados pessoais e

nem identificáveis dos usuários. Os dados obtidos são apenas as perguntas e palavras que foram utilizadas para interagirem com *chatbot*, os quais ficam disponibilizados na conta da pesquisadora na plataforma do Dialogflow, do Google, assim este terá acesso somente às perguntas que foram feitas pelos usuários, mas não coletará dados de identificação e nem de acesso e localização, pois o chatbot estará integrado a um website de servidor próprio que também não coleta esses dados. Esses dados serão analisados para verificar quais habilidades são mais requisitadas, os projetos que foram mais desenvolvidos e como ocorreu a interação, em forma de perguntas diretas ou indiretas.

### Andamento do Projeto

Quadro com:

Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021
Disciplinas a serem cursadas	EE001; EE002; EE003; EE004; EE014; EE022; EE047; EE048;  EE058	EE005	
Revisão da literatura	X		
Consolidação do referencial teórico e metodológico	X		
Construção dos instrumentos	X		
Comitê de ética	X		
Proficiência	X		
Coleta de dados		X	
Análise preliminares dos dados		X	
Qualificação		X	
Defesa		X	

### Considerações iniciais

A revisão bibliográfica destacou a importância da implementação dos chatbots na educação básica. Dentro das evidências encontradas na literatura consultada e no momento de pandemia da COVID-19 em que vivencia-se, destacaram-se algumas das dificuldades que as Instituições de Ensino, principalmente, de educação básica encontraram ao ser instituído o ensino remoto, nomeadamente: as dificuldades dos professores darem atenção e apoio de uma forma rápida e constante, a dificuldade de realizar os diagnósticos de ensino e aprendizagem dos estudantes e, acima de tudo, a necessidade de um acompanhamento personalizado dos estudantes, resultante dos problemas, e até mesmo da inexistência, dos estudantes ao ambiente virtual, associado a falta de qualificação para a utilização das mídias digitais, que contribuíram para um ensino e aprendizagem deficiente aos estudantes, neste contexto.



Diante do exposto, esta pesquisa dedicou-se ao desenvolvimento de um assistente virtual com o uso de Inteligência Artificial, através de um *chatbot* capaz de realizar interações com os estudantes com linguagem natural para contribuir com o ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental, utilizando o conceito STEAM juntamente com a metodologia baseada em projetos. Aspectos relacionados às competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular para esta área.

Pode-se afirmar que, em suma, os resultados identificados destacaram as vantagens do desenvolvimento de um chatbot para o ensino e aprendizagem da área de Ciências, pois a interação com o assistente virtual, STEAMBOT, é acessível e intuitiva, considerando o ambiente web que está integrado e a interface existente. Ainda, há poucos assistentes inteligentes virtuais disponíveis, para a educação básica, e ficou evidente que essa tecnologia pode contribuir de forma significativa para a educação básica.

## Referências

BUCCINI, M. B. P. R. **Introdução ao Design Experiencial**. 1. ed. Recife: Edição do Autor, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMANI, M. C. N.; SCRICH, C. R. Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, p.868-883, 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Brasil no PISA 2018. **Ministério da Educação**, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2018. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)>. Acesso em: 20 ago 2020.

MARCONI, M. A., & LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2011. MARGINSON, S.; FREEMAN, R.; ROBERTS, K. **STEM: country comparisons international comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education**. Australian Council of Learned Academies, 2013.

RITZ, J. M.; FAN, S.-C. STEM and technology education: international state-of-the-art. In: **International Journal of Technology and Design Education**, v. 25, n. 4, p. 429–451, 2015. UNESCO. Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. **Working papers on education policy**, 7, 46, 2019. Disponível em:

<<https://en.unesco.org/themes/education-policy>> Acesso em: 15 ago 2020.

## **Como realizamos Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas?**

### **Uma experiência em ciclos de aprendizagem.**

*Viviane Cristina de Mendonça*

*vivicris.mendonca@gmail.com*

*Adriano Salmar Nogueira e Taveira*

*GEPEJA/GrupGeCultE-cnpq*

#### **Resumo**

Esta reflexão busca registrar e analisar práticas educacionais através das quais estamos reestruturando a escolarização na EJA, numa escola municipal da região noroeste de Campinas. Realizamos uma forma diferenciada de grupalizar Sujeitos Jovens, Adultos e Idosos levando em conta seus níveis e expressões de saberes. Realizamos ciclos de aprendizagem, reestruturando à concepção da seriação, promovemos coletivos em comunidades de aprendizagem. Escuta, diálogo e pesquisa têm sido instrumento e ocasiões de convivência pedagógica.

**Palavras-chave:** EJA; Currículo EJA; Ciclos de Aprendizagem; Qualidade na EJA

#### **Introdução**

Quais estímulos à escolarização podem ser identificados na Educação de Jovens e Adultos numa proposta constituída por ciclos de aprendizagem, níveis e expressões de saberes e um currículo não padronizado?

Esse é o problema que essa pesquisa, ainda em curso, busca responder, revelando a experiência de uma escola Pública Municipal, na qual sou gestora, situada na região Noroeste de Campinas, que atende pessoas jovens, adultas e idosas, no período noturno na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) de Ensino Básico.

Visualizar uma escola que produzisse sentido, renovar as propostas, ousar, foi o que nos impulsionou. Não satisfeitos com o que vínhamos realizando junto a Educação de Jovens e Adultos, tentamos elaborar e executar uma nova proposta de trabalho que fizesse sentido aos alunos.

A Educação de Jovens e Adultos sempre tinha sido organizada até então, em termos que equivaliam a séries (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano) e significavam apenas reposição da escolaridade para aqueles que não estudaram em idade regular ou que não conseguiram concluir a educação básica. Era apenas uma suplência, uma espécie de resumo do Ensino Fundamental, formulado para um período bem mais curto de tempo, não respeitando as experiências sócio-culturais destes estudantes, sujeitos jovens, às vezes cumprindo medidas sócio-educativas, adultos, idosos, trabalhadores.

Compreendemos que a EJA não se restringia à reposição da escolaridade, envolvia muito mais do que isso; jovens e adultos possuem especificidades próprias, e ao mesmo tempo, diferentes entre si.

O aluno C.S. 19 anos disse “[...] *Parei de estudar por causa que enjoiei. A escola que eu estudava, eu era um mau aluno.*” Para M. das N. 35 anos “[...] *Eu voltei a estudar porque tinha muita dificuldade. Dificuldade de falar, de escrever, de me comunicar com outras pessoas. Foi quando vi um anúncio da escola, e resolvi me matricular.*”<sup>1</sup>

Considerando as especificidades, e em busca de uma aprendizagem que fizesse sentido ao aluno, e aos professores, e que permitisse aos comunicar-se por meio de códigos da leitura e da escrita, elaboramos um projeto que definiu ciclos com níveis de saber e não mais a seriação como modo de classificação e enturmação dos alunos. Foi a construção coletiva de um projeto que transforma e reconstrói nossa história nesta Unidade Escolar.

Nas palavras da aluna F.M. 50 anos “[...] *Os professores aqui nos veem, e valorizam a nossa capacidade.*”<sup>2</sup>

O grupo olhando para as suas dificuldades, perguntou: Como fazer? E pensando no que Não queríamos, rompemos o existente e iniciamos novas escolhas. Paulo Freire (1997, p.3) afirma que:

A gente compara e quando a gente compara e porque a gente compara, a gente elege, e porque a gente elege, a gente decide com quem fica, e porque a gente decide com quem fica a gente rompe com quem não fica [...] toda escolha leva a uma ruptura que é exatamente a decisão. Não há decisão sem ruptura.

Muitas são as dificuldades que as escolas e seus professores enfrentam para desenvolverem seu trabalho de modo a “fazer a diferença”, portanto não é o bastante “querer” fazer diferença. É preciso produzir espaços, favorecer e estimular discussões necessárias a compreensão do contexto político, social, econômico e pedagógico que vivemos.

Com o apoio da supervisão de ensino, bem como do Representante Regional do Naed Noroeste (Núcleo de Ação Descentralizada, braço da Secretaria Municipal de Educação) a escola flexibilizou o horário de saída dos alunos; otimizou os horários dos tempos pedagógicos existentes, propiciando espaços de discussão coletiva e planejamento; elencou novos temas, que muitas vezes não estavam contemplados nas diretrizes curriculares mas que foram, após pesquisa, considerados relevantes para estudo e aprofundamento com os alunos, principalmente os referentes ao espaço do bairro, o entorno da escola conhecendo, (re)conhecendo e valorizando o que existe. O território (e espaço) podem ser compreendidos a partir de usos – ou práticas – que nele acontecem. Compreender, que os espaços não são só prédios, praças, terrenos ou quantidade de pessoas. Espaços são utilizados e configurados por redes de relacionamentos, que são laços; o conjunto de usos e redes configura uma região. Estabelecemos ainda, uma rede com troca de experiência e conhecimento com outras unidades da região que também tem a modalidade EJA. Buscamos parceria com outros serviços garantidores de direitos na região, como o posto de saúde, a assistência social, as casas de cultura, tentando criar e estabelecer um movimento intersetorial.

Construímos um espaço importante de ação formativa, que foi um grupo de estudos, com reuniões quinzenais, certificado pela Secretaria Municipal de Educação intitulado GETEJA Noroeste, que visa subsidiar os profissionais que atuam com EJA.

Esse processo vislumbra a construção de uma educação emancipatória e transformadora dos sujeitos frequentadores dessa modalidade de ensino. Sujeitos esses conhecedores da opressão, exploração, discriminação e exclusão.

Os avanços na ação pedagógica contribuem em tornar os estudantes sujeitos protagonistas, capazes de romper com a ordem social à eles imposta, e podem também orientar e fundamentar novas ações para além da escola, para a vida.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o movimento de diversificação da prática e atendimento a sujeitos jovens, adultos e idosos, e a relação dessas práticas com a qualidade de ensino ofertada, determinando seus estímulos e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA.

## Metodologia

Como cita Sampieri (2013), algumas pesquisas têm características que não permitem que sejam enquadradas facilmente em um único modelo, assim a pesquisa em curso tem enfoque misto, quantitativa analisando os dados estatísticos de demanda por vaga, o rendimento (promoção e retenção) e a permanência dos estudantes. Qualitativa, verificando como a prática pedagógica era compreendida pelos professores e estudantes, e como o movimento de diversificação dessa prática e o atendimento aos estudantes tem relação com a qualidade de ensino ofertada.

É uma pesquisa-ação (associa teoria e ação, e o problema busca ser respondido de modo cooperativo e participativo na equipe escolar), Ex-post-facto pois a análise é a partir do movimento de diversificação da prática escolar, também é bibliográfica de autores que tratam da temática EJA, seguindo o pensamento de Paulo Freire, bem como de autores da linha crítica que evidenciam o conceito de aprendizagem significativa. Estamos aperfeiçoando a abordagem da aprendizagem significativa, tendo em vista que na proximidade territorial considera-se comunidade de aprendizagem.

Utiliza o método dialético acreditando que mudanças qualitativas geram mudanças quantitativas pois estão inter-relacionadas, com uma análise diagnóstica, observando os efeitos e o alcance de tais mudanças.

## Andamento do Projeto

Quadro com:

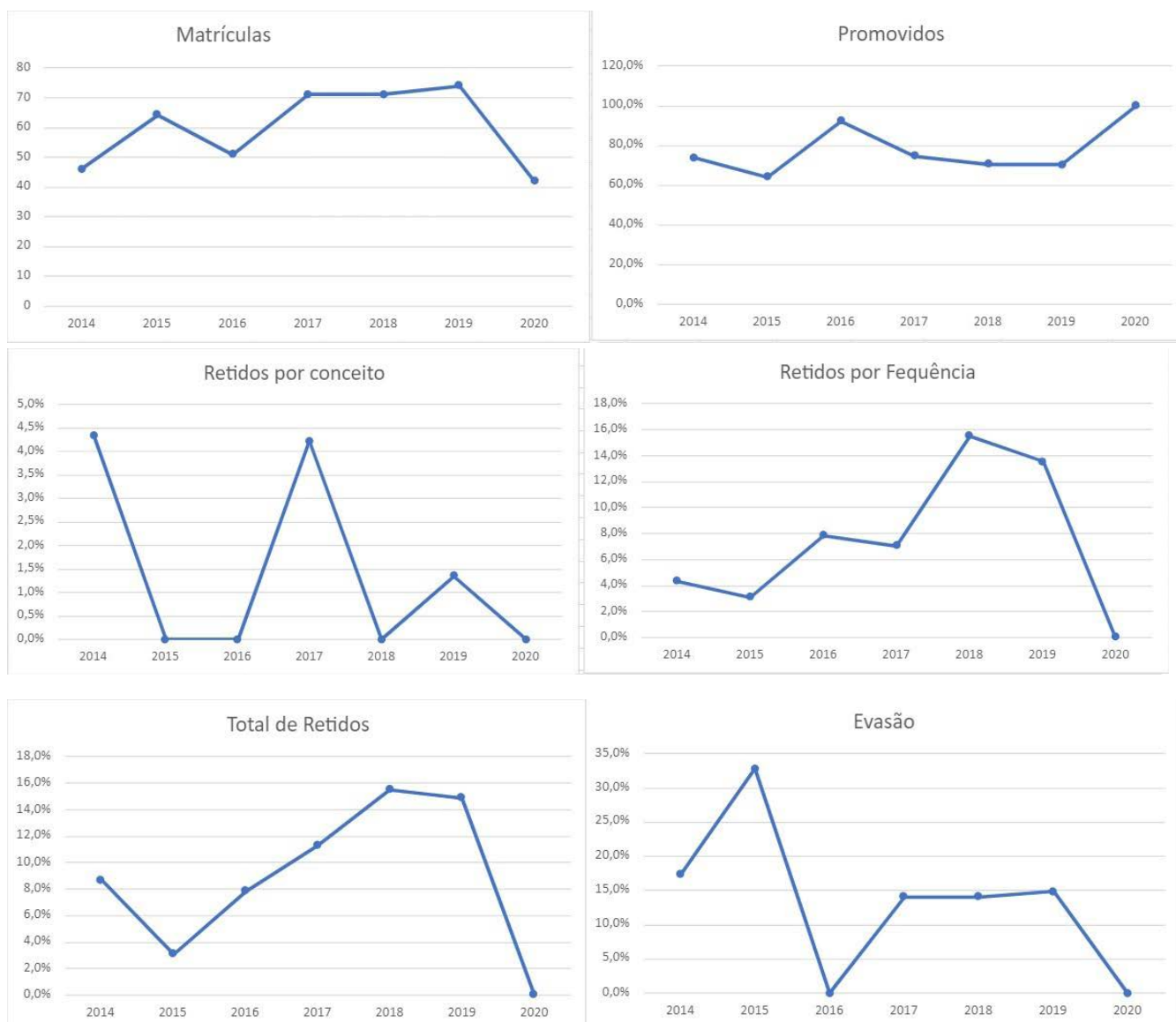
Andamento	Concluído	1º Semestre 2021	2º Semestre 2021	1º Semestre 2022
Disciplinas a serem cursadas	EE001, EE002, EE003, EE004, EE020, EE047, EE048,	EE005		
Revisão da literatura		x	x	
Consolidação do referencial teórico e metodológico		x	x	
Construção dos instrumentos		x		
Comitê de ética		x		
Proficiência		x		
Coleta de dados		x		
Análise preliminares dos dados		x	x	
Qualificação			x	
Defesa				x

## Considerações iniciais

Construímos gráficos com dados de rendimento escolar da unidade, disponibilizados no sistema oficial da Prefeitura Municipal de Campinas.

Esses índices são valorizados porque à eles se atribui valor estatísticos à qualidade de ensino. Em nossa prática diária eles não apresentam esse mesmo valor. São ferramentas que revelam o efeito de nossas ações, podendo orientar um novo planejamento. Tais índices são compostos pela taxa de matrícula, promoção, retenção e abandono dos estudantes.

A seguir, temos os dados referentes ao 1º termo (5ª série/6º ano), 1º ano do ciclo de aprendizagem, no período de 2014 a 2020. Lembrando que o ano de 2016 foi o ano em que colocamos em prática as alterações pedagógicas e estruturais propostas.



Observando o gráfico de matrícula, notamos um aumento na entrada de estudantes a partir de 2016, mas um declínio em 2019, impulsionado principalmente pelo segundo semestre, o que atribuímos à oportunidade do emprego temporário no fim de ano.

A promoção apresenta ascensão contínua desde 2018. O que nos dá um feedback que a escola tem um ambiente agradável e saudável.

Os retidos por conceito, que são aqueles estudantes que não apresentam desempenho satisfatório, foram zerados, deixaram de existir. Acreditamos que uma educação baseada em ciclos, com aprendi-

zagem contínua, torna sem sentido a reprovação.

Os retidos por frequência, que são aqueles que não alcançam o mínimo da presença diária obrigatória, a partir de 2017 demonstram queda. Nos permitimos concluir que conseguimos que os alunos permanecessem na escola. O que pode se observar também no gráfico da evasão, que traz o abandono em declínio.

Mello, Braga e Gabassa (2014) destacam que “transformar uma escola numa Comunidade de Aprendizagem significa buscar a melhoria das práticas, interações e aprendizagens na instituição, apoiando-se o desenvolvimento pessoal de quem a frequenta e nela convive”, é o conceito do qual também compartilhamos.

## Referências

- BEHRENS, Marilda. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire na escola do século 21**. In TORRES, Carlos Alberto (Org). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2008. HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: 2017.
- JARA, Oscar. **A Educação Popular latino-americana: História, fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC: 2020.
- MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. 1. ed. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- VEIGA, I. V. (org). **Lições de didática**. São Paulo: Papyrus, 2006.

---

<sup>1</sup> Fala de estudantes transcrita de vídeos produzidos na escola, pelo prof de artes e os alunos, para ser exibido nos eventos IV e V EJA em debate, evento promovido pelo NAED Noroeste, Prefeitura Municipal de Campinas.

<sup>2</sup> Fala de estudante transcrita de vídeos produzidos na escola, pelo prof de artes e os alunos, para ser exibido nos eventos IV e V EJA em debate, evento promovido pelo NAED Noroeste, Prefeitura Municipal de Campinas.

# O desafio da formação de professores para o século XXI: contribuições das narrativas no processo de formação

*Andrea Ramos Cardoso Luciano*

*andrea.nicolas2610@gmail.com*

*orientadora: Claudia Amoroso Bortolato*

*gepCE*

## Resumo

Este projeto de pesquisa surgiu de um movimento contínuo de questionamento sobre as características da escola e a prática docente da estudante que se tornou professora e encontrou nas narrativas uma forma de refletir sobre a própria prática. Como transformar a escola? Como proporcionar aos educandos oportunidades de aprendizagens que sejam interessantes e úteis para a vida no século XXI? Como educar alunos que nasceram na era da tecnologia? Como se transformar para transformar a educação? Esta pesquisa, cheia de perguntas, irá buscar, junto com um grupo de professoras a reflexão sobre a própria prática para assim tentar responder essas indagações. O objetivo é abrir espaço para o protagonismo docente através da construção de diálogos acerca das narrativas. Os relatos das experiências docentes são um caminho que potencializa a reflexão, pois traz o cotidiano escolar para o centro do conhecimento profissional docente. Buscaremos nesses encontros abrir espaços para que os docentes possam trocar experiências. A metodologia utilizada neste trabalho será a pesquisa narrativa. Participarão da pesquisa sete professoras de Educação Infantil. Os dados que serão analisados são as narrativas produzidas a partir dos encontros. Esperamos com este estudo demonstrar como as narrativas podem contribuir com a formação docente.

**Palavras-chave:** narrativas; docentes; formação de professores.

## Introdução

Esta pesquisa nasce de um processo contínuo de questionamentos em relação a prática docente. Atuar por uma década em diferentes funções, de estagiária a diretora de escola, provocou diversas reflexões acerca da prática pedagógica e da importância da formação de professores.

O problema a ser investigado nesta pesquisa é: Quais as contribuições das narrativas na formação docente? Uma pergunta curta, mas de muita complexidade. Embutida nesta questão estão indagações elaboradas no decorrer de uma década como profissional da educação: Como promover a transformação de um sistema educacional tão consolidado? Como transformar a própria prática? Como proporcionar aos educandos oportunidades de aprendizagens interessantes e úteis para viver no século XXI? Como educar alunos que nasceram na era da tecnologia? Como auxiliar aqueles que também compreendem que a mudança é necessária, mas não sabem como começar? Como lidar com aqueles profissionais que não aceitam mudar?

Neste movimento de questionamentos e busca por resposta cheguei a Unicamp, como ouvinte atenta e assídua. As narrativas me foram apresentadas por uma amiga, mestranda, no ano de 2018, o convite foi para participar do II Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: potencialidades para a formação docente e discente. Foi uma experiência incrível que me tocou no que diz respeito a memória docente e o quanto nossos registros formais não são capazes de registrar o que realmente acontece em uma escola, em uma sala de aula. As narrativas surgem como a possibilidade de um movimento potente e transformador, pois traz o real, o sentido, a identidade, a autoria e a reflexão. Os relatos das experiências docentes são um caminho que potencializa a reflexão, pois traz o cotidiano para o centro do conhecimento profissional docente. Ao contar nossas experiências somos capazes de repensar nossa prática, ressignificar o vivido e avaliar a trajetória. As narrativas são também importantes para o leitor/ouvinte, visto que oportuniza momentos de diálogos e reflexões na relação com a experiência do outro.

No primeiro semestre de 2019 tive a oportunidade de participar do Curso Formação de Leitores, promovido pelo GRUPAD, foram muito encontros mediados pelas narrativas. Este caldeirão de formação, informação e o apoio desta colega me levam até a inscrição deste projeto de formação docente mediada pelas narrativas no Mestrado Profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é construir um diálogo acerca das narrativas docentes, que possam ao mesmo tempo dar protagonismo ao professor-autor e inspirar o trabalho e a reflexão do professor-leitor. Como objetivos específicos intenciono: Incentivar a produção de narrativas pedagógicas, proporcionar momentos de reflexão mediados pelas narrativas dos próprios docentes e demonstrar que a docência é uma experiência para ser vivida mediada pela troca de experiências e de conhecimentos

## **Metodologia**

A metodologia definida para este trabalho será a pesquisa narrativa. O projeto será desenvolvido com professoras convidadas que trabalham na Educação Infantil do município de Campo Limpo Paulista. Para este estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa, que consistirá na implantação deste gênero durante cinco encontros de formação, quinzenais, realizados através do Google Meet, com duração prevista de 1h30, cujo objetivo será promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos que constituem a profissão docente (os impactos da aprovação da Base Comum Curricular Nacional no cotidiano escolar, formação continuada em serviço, necessidades profissionais e pedagógicas, concepção de infância, de criança e de Educação Infantil). Após os encontros as docentes serão convidadas a elaborem narrativas acerca dos assuntos

Acredito que a valorização do eu pessoal que vai se construindo, através das narrativas, valoriza as vivências pessoais para entender a construção do profissional. Durante o primeiro ano do Mestrado Profissional dialogamos com Bakhtin e Walter Benjamin e ambos nos ajudam a compreender que ao narrar não estamos só, dialogamos com todos que passaram/passam por nossas vidas e com as experiências vividas, que ao narrar serão ressignificadas.



### Andamento do Projeto

Andamento	Concluído	1º Semes- tre 2021	2º Semes- tre 2021	1º Semes- tre 2022
Disciplinas a serem cursa- das	EE001 EE002 EE003 EE035 EE004 EE022 EE032	EE005		
Revisão da literatura		X	X	
Consolidação do referencial teórico e metodológico		X	X	
Construção dos instrumen- tos		X	X	
Comitê de ética	Submetido para avaliação do CEP			
Proficiência		X		
Coleta de dados		X		
Análise preliminares dos dados		X		
Qualificação			X	
Defesa				X

### Considerações iniciais

A prática docente sempre foi um assunto do meu interesse, quando aluna do Ensino Fundamental I gostava de observar o modo como cada professor conduzia sua aula, gostava da lousa, do giz, de auxiliar na impressão de atividades no mimeógrafo, tudo que acontecia na sala da aula era do meu interesse. No Ensino Fundamental II o interesse foi diminuindo, alguns professores eram muito rígidos e as aulas sempre iguais. Na vida adulta me intrigava o quanto passei a me desinteressar pela escola no decorrer dos anos. A curiosidade, a atenção e o gosto pelos estudos sempre foram motivadores para aquisição de conhecimento, mas a partir do Ensino Fundamental II o interesse diminuiu drasticamente. A curiosidade despertada ao desvendar os mistérios da escrita, dos números, da natureza e do universo fora substituída por aulas monótonas e anotações para não esquecer na hora da prova. A meta era passar de ano e concluir o mais breve possível os estudos para começar a viver a vida real.

O desinteresse não foi suficiente para me fazer desistir de ser professora, no entanto o sonho, por ques-

tões financeiras, teve que ser adiado até aos 28 anos (2009), quando consegui cursar Pedagogia em uma faculdade privada, como milhares de alunos oriundos das escolas públicas brasileiras. Em 2010 tive a oportunidade de ser estagiária na rede municipal de ensino. Atuei por dois anos em uma escola que atendia crianças de 3 a 14 anos. Lá percebi que, embora tivesse ficado 10 anos longe da escola, não havia mudanças significativas no espaço e nem na relação professor-aluno-conhecimento. Neste período o mundo mudou radicalmente, o avanço da tecnologia foi gigantesco, houve o surgimento das redes sociais e a democratização do acesso aos meios de comunicação, tais fatores mudaram substancialmente nossas relações com o mundo, porém a escola continuava a mesma, as carteiras enfileiradas e o professor ainda era o detentor da autoridade e do conhecimento, o que estava diferente eram os alunos, falavam mais, tinham opinião própria, tentavam argumentar, eram mais agitados e menos obedientes, fatores que geravam um clima de tensão no ar.

No período da graduação em Pedagogia (2009-2011) tivemos extensos debates sobre a necessidade de mudanças na educação e sobre o grande desafio dos professores e gestores em assimilar as transformações, criar métodos para atrair a atenção dos educandos e oferecer algo diferente do que o aluno pode conseguir através do acesso à internet, no entanto a própria faculdade ainda conservava a mesma estrutura, carteiras enfileiradas, aulas expositivas e avaliações “valendo nota”. Refletíamos sobre a Educação Bancária (FREIRE, 1987), mas no final do semestre lá estávamos nós, ansiosos para fechar a média.

O privilégio de estagiar em uma escola que atende crianças de três a quatorze anos oportunizou a observação do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil até 9º ano do Ensino Fundamental. Notei que os profissionais de cada ciclo têm visões totalmente diferentes das crianças, da relação professor-aluno e do processo de ensino e aprendizagem. Na Educação Infantil a criança é vista e avaliada de forma mais global, todo seu desenvolvimento é observado, a fala, a escuta, a coordenação motora, o cognitivo e o social, porém com um enfoque na aquisição dessas habilidades, os professores querem saber o que a criança ainda não aprendeu, mas com enfoque formativo, para planejar atividades que possibilitem tais aprendizagens. No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) o desenvolvimento cognitivo passa a ser privilegiado em detrimento dos demais, no Fundamental II é ainda mais exigido, em partes pela importância dada às avaliações externas.

Temos um aluno do século XXI e um modelo de educação vigente há mais de duzentos anos. Nóvoa (2005) em seu livro Evidentemente faz uma provocação acerca do que fica desta história de 200 anos de educação, diz: “Algumas experiências notáveis, um punhado de educadores dedicadíssimos, uma retórica copiosa e aflitivamente rebarbativa e um universo de irrealizações.” É inegável a importância da escola na sociedade, porém ainda conservamos um modelo do século passado.

Concluí a graduação já aprovada em um concurso público para atuar como professora de Educação Infantil. Foram dois anos na sala de aula, o entusiasmo na busca de diferentes estratégias de aprendizagem, dedicação ao trabalho e, não posso negar, a dificuldade em recrutar professores que aceitem a gestão escolar me levaram rapidamente à Coordenação Pedagógica de uma escola de Educação Infantil de 2014 até 2016. Foi uma fase de extenso aprendizado e observação da prática docente.

A formação continuada de professores é tema de interesse de diversos autores e não raro é citada como fundamental para alcançar a tão desejada qualidade na educação pública. Na prática não é uma tarefa fácil, há vários desafios a serem enfrentados, dentre eles equilibrar as diferentes visões sobre educação, os diferentes tempos de carreira entre os professores e um dos mais difíceis que é o desafio de transformar a teoria em prática. Várias questões emergiram em meus pensamentos: como transformar a Educação Atual em uma Educação voltada para o aluno do século XXI? Lemos, estudamos, tentamos alterar algumas práticas aqui e ali, mas como realmente promover a transformação? A busca por respostas me aproximou das narrativas e as narrativas me levaram até Walter Benjamin.

Por que as narrativas? Nóvoa (2007) propõe que construamos uma nova profissionalidade docente baseada em uma forte personalidade, pois não é possível separar as duas dimensões. O professor é antes de tudo uma pessoa, com crenças e valores particulares que intencionalmente ou não transbordam em sua prática pedagógica. Ao pesquisar a formação de professores as narrativas aparecem como a possibilidade de unir as duas dimensões. Segundo PRADO a narrativa é um:

“gênero do discurso privilegiado para que educadores produzam e se compreendam produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e à própria reflexão - para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional”. (PRADO apud CUNHA, 2020, p. 21)

Nesta perspectiva o que aparece como possibilidade é também um grande desafio, como nos alerta Walter Benjamin:

(...) a arte de narrar está em via de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1987, p. 198)

O silêncio que impera em uma reunião de formação de professores quando é solicitada a troca de experiências é algo desconcertante, totalmente diferente do clima barulhento e repleto de narrativas que há nos intervalos para o café e até mesmo das reuniões de lazer no qual se encontram diversos professores. A pergunta que fica é: O professor se cala ou é calado? O que faz pessoas tão comunicativas emudecerem? O desafio desta pesquisa é abrir espaço para as narrativas docentes, espaços de escuta e protagonismo das experiências vividas.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas.** São Paulo: Editora. Brasiliense. 1987.

CUNHA, Renata C. O. B. (Orgs.) et al. **Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 207p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

NÓVOA, Antonio. **Evidentemente. Histórias da Educação.** Disponível: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>. 2005. Acesso:

06.Set. 2019.

NÓVOA, Antonio. **Palestra de António Nóvoa: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** SINPRO-SP. 2007.

# **Sobre os autores**

***Formação de Formadores 3 & Narrativas de Formação 1***

***Pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Escolar  
2020***



Adriano Celso de Almeida possui graduação em Música pela Unicamp (2008). Atualmente é Diretor Educacional efetivo da Prefeitura Municipal de Campinas. Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, é membro do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e membro do GruBakh (Grupo Bakhtiniano), subgrupo do GEPEC.

E-mail: A015360@dac.unicamp.br



Ana Claudia da Silva Geraldo possui graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (1996), pós-graduação, na área de Educação, em nível de especialização denominada "Parâmetros Curriculares Nacionais: aproximações e distanciamentos" (2000). É professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede municipal de educação de Mococa/SP desde 2000. Atuando como coordenadora da Educação Infantil do município na Prefeitura Municipal de Mococa. Tem experiência na área de educação pública e privada, com ênfase em formação permanente, formação de formadores e professores, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática e participativa, relações teóricas e práticas, desenvolvimento infantil, transformações da prática educativa.

E-mail: acsilge@gmail.com



Ana Luiza Tayar Lima, Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pós graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/SP); Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educação e Artes Dom Bosco (FAECA/Monte Aprazível/SP). Formadora Regional do Curso de Extensão Universitária de Formação de Professores do "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" (PNAIC), do Ministério da Educação, realizado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação - Polifonia, do GEPEC/FE/UNICAMP e FFP/UERJ e integrante do Grupo de estudos de alfabetização em diálogo - GRUPAD, subgrupo do GEPEC/FE/UNICAMP. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

E-mail: ana100lui@gmail.com



Carla Cristina Duzzi Ribeiro é mestranda pelo Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da Unicamp. Possui licenciatura plena em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Atua como gestora educacional na função de diretora escolar na rede municipal de Artur Nogueira - SP, e possui experiência como coordenadora pedagógica e professora da educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também possui experiência na formação continuada de professores do Ensino Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve pesquisa na área da Educação tendo como ênfase a Formação de Professores que ensinam Matemática.

E-mail: duzzicarla@gmail.com



Clarice da Costa Feijó Nicolau, graduada em Ciências Biológicas pela PUC Campinas no ano de 2007, comecei minha carreira docente sendo substituta nas Escolas Estaduais de São Paulo na região metropolitana de Campinas e como contratada na cidade de Itatiba, SP, no ano de 2008. Efetivei-me professora no Estado em 2012, acumulei dois cargos concursados em 2014 e acabei cursando Pedagogia para melhorar minha docência. Em 2017 concurrei-me como Coordenadora Pedagógica em uma escolinha rural no Município de Itatiba, SP, onde permaneço até os dias de hoje. Retomei meus estudos em 2017 na FE-Unicamp como estudante especial. Em 2019 realizei duas disciplinas que me motivaram a prestar o Mestrado Profissional em Educação Básica, onde ingressei em 2020.

E-mail: claricecfnicolau@gmail.com



Cristina Astolphi Martins Roncada, graduada em Matemática pela Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul (2006) e graduada em Pedagogia pela Universidade Iguazu (2009). Tem experiência na área de Educação básica e Ensino Superior. Fez especializações na área da educação: Psicopedagogia Escolar, Neuropsicopedagogia Clínica e Gestão Escolar. Trabalha atualmente na Secretaria Municipal de Educação de Campinas com foco na EJA.

E-mail: crisroncada17@gmail.com



Elisângela Lima, Formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC); Pós graduada em Psicopedagogia na faculdade FALC (Faculdade da Aldeia de Carapicuíba) e Ludopsicopedagogia e Música na Faculdade Corporativa CESPI. Atuei 5 anos no ensino fundamental I e atuo há mais de 10 anos como professora da educação infantil do município de Louveira/SP e mestranda do programa de mestrado profissional em educação escolar pela Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: pretinha.elis2@gmail.com

Fabiana Natalia Macedo de Camargo, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, Brasil; Possui Especialização em Negociação Coletiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil; Graduação em Biblioteconomia. Centro Universitário de Formiga, FUOM, Formiga, Brasil. Bibliotecária Documentalista do I Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Bragança Paulista - IFSP/BRA (Desde 2009). Foi Bibliotecária na FAEX – Faculdade de Extrema e Encarregada de Arquivo na Universidade São Francisco campus Bragança Paulista.

E-mail: f265098@dac.unicamp.br



Islaine Stefania Garcia é mestranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística com ênfase em Artes Cênicas, pela Faculdade Paulista de Artes (2008). É professora II, de Artes, da Prefeitura Municipal de Paulínia. Fez extensão universitária na Unesp-São Paulo: Jogos Teatrais; Teatro Educação e Teatro do Oprimido. É uma das gestoras do Centro Cultural Etnus, na cidade de Monte Mor - SP. Integra o Gato Coletivo Artístico desde sua fundação em 2007, grupo no qual desenvolve pesquisa estética e poética da cena; e o Coletivo Dedo de Moça desde 2013, onde atua nas montagens do grupo teatral. Participou de Mostras e Festivais de teatro popular e arte Educação no Equador, na Argentina, Chile e México. Integrou a criação e execução das seis edições itinerantes da Feira Paulista de Teatro do Oprimido e Popular que ocorreram em: São Paulo, Marília, Hortolândia, Guarujá e Santo André.

Atualmente faz parte da comissão organizadora dos Encontros da Rede Sem Fronteiras de Teatro da/o Oprimida/o, realizadas em Santana de Parnaíba, Ubatuba, Campinas e Lauro de Freitas-BA; Participa de espaços de construção coletiva: Relato Sur (Latino Americana) e Fórum do Litoral, Interior e Grande São Paulo (Estado de São Paulo).

E-mail: i265110@dac.unicamp.br

Larissa Danielle de Rezende Chediak é graduada em Biologia e com formações adicionais em: curso de extensão PROEPRE e MBA em Gestão Ambiental. Desde 2020 é aluna do Mestrado Profissional em Educação Escolar. Desde 2003 exerce a docência dentro dos diferentes níveis da Educação Básica e em cursos técnicos. Apresenta interesse epistemológico nas seguintes áreas: Ensino de Ciências; Desenvolvimento Lógico Matemático e Metodologias de Ensino.

E-mail: larissarchediak@gmail.com



Laura Hellen Siqueira Neis, formada em Comunicação Social com ênfase em Jornalismo pela Puc-Campinas; Especialista em Gestão da Comunicação Integrada com ênfase em Cultura e Multimídia; graduada em Pedagogia. Atuou durante 7 anos como agente de educação infantil na prefeitura municipal de Campinas; atualmente é professora de educação infantil na Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestranda do programa de mestrado profissional em educação escolar pela Faculdade de Educação da Unicamp.

E-mail: laurah@unicamp.br



Marcos de Araújo Moura, graduado em Letras pelas Faculdades Integradas "Rui Barbosa" de Andradina/SP e em Pedagogia pela Uniban – Universidade Bandeirante de São Paulo. Especialização em Gestão Educacional pela Unicamp e Especialização em Língua Portuguesa para Professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio também pela Unicamp. Atua como vice-diretor educacional na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Estudante do programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp.

E-mail: marcosmoura@gmail.com.



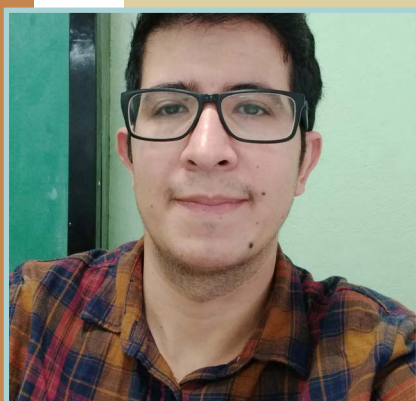
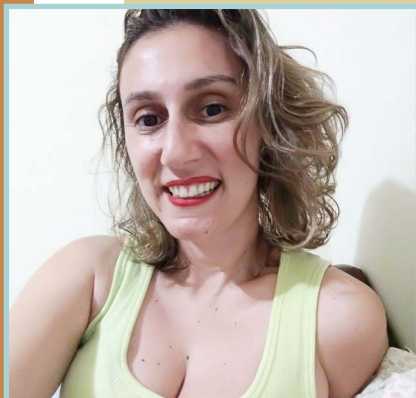
Maria das Neves Farias Dantas Bergamaschi, graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Cecília, localizada em Santos/SP; Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar. Servidora Efetiva do Instituto Federal de São Paulo, campus Cubatão. Mestranda da Universidade de Campinas, Mestrado Profissional em Educação Escolar.

E-mail: maria.bergamaschi@ifsp.edu.br

Maria Teresa de Camargo

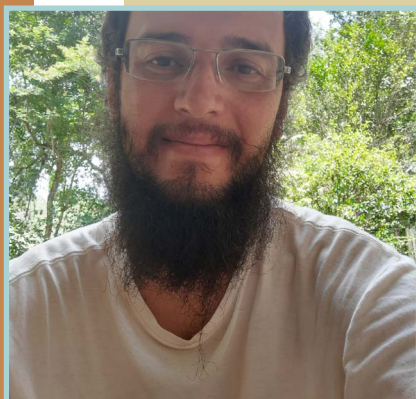
Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2020). É pesquisadora no Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da FE UNICAMP. Possui graduação em graduação em Pedagogia também pela UNICESP ano de 2014, pós graduação em Docência no Ensino Superior ano de 2013 pela faculdade UNICESPI, pós graduação em Literatura pelo curso A Literatura e Suas Interfaces também pelas Faculdades Integradas Regionais de Avaré conclusão em 2012 e graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Regionais de Avaré no ano de 2005. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em literatura sendo professora da rede estadual concursada duas vezes pelo ano de 2010 e 2013, trabalhando com alunos do ensino médio e fundamental II.

E-mail: m133102@dac.unicamp.br



Paulo Cesar de Campos possui graduação em Artes Visuais (ênfase em design) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2008) e especialização em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional (2012). Atualmente é professor efetivo de Arte (PEB III), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na Prefeitura Municipal de Campinas. Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, é membro do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e membro do GruBakh (Grupo Bakhtiniano), subgrupo do GEPEC.

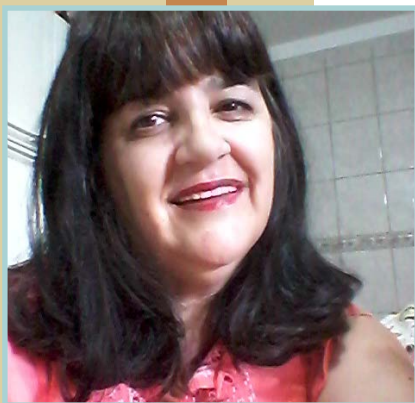
E-mail: p265097@dac.unicamp.br



Rodolfo Cesar Mendes de Almeida, graduado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2010). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (2018). Realizou pós-graduação lato sensu em “Especialização em Ética, valores e cidadania na escola” pela Universidade de São Paulo (2012). Realizou pós-graduação lato sensu em “Especialização em História para Professores do EF II e do EM (REDEFOR)” pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Atua como professor de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no ensino público, na rede estadual de São Paulo, desde o ano de 2011. Atualmente cursando o Mestrado Profissional em Educação Escolar na FE-Unicamp, com orientação da Profa. Dra. Adriana Carvalho Koyama.

E-mail: almrcm@gmail.com





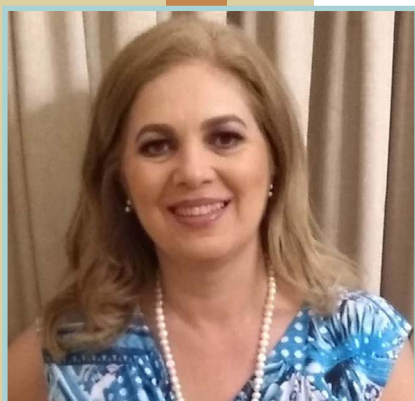
Rose Mara Geraldino da Silva, professora de ensino fundamental, sou licenciada em Pedagogia pelo Centro Unisal e em Ciências pela USP, tenho especialização em Gestão pública pela Ufscar e sou pós graduada em Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Metodologia da Língua Portuguesa e Atendimento Escolar Especializado (AEE), fiz o curso do PROEPRE e PROFA, que são duas das grandes referências na minha prática como professora dos anos iniciais. Já lecionei na educação infantil, EJA, Casa Dia e escola especializada em alunos portadores de TEA (transtorno do espectro do autista). Estou na educação há 18 anos e nunca deixo de aprender e estudar.

E-mail: rgeraldinodasilva@yahoo.com.br



Samira Bakri Prezotto é formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Institucional e Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, sou professora de Educação Infantil / Ensino Fundamental e Mestranda pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Participei por 4 anos dos cursos do PROEPRE e, a partir da construção de conhecimento sobre os pressupostos teóricos da psicologia genética de Jean Piaget, estou realizando uma pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autismo afim de contribuir com minha experiência em sala de aula, crianças que estão dentro do Espectro Autista, profissionais e familiares. Os recursos tecnológicos são grandes facilitadores da minha prática.

E-mail: s265100@dac.unicamp.br



Sônia Cristina Lorizola dos Reis é Professora Formadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Matemática. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da FE/UNICAMP. Especialista em Educação Especial com ênfase em Práticas Pedagógicas Inclusivas pela Faculdade de Educação e Artes de Limeira - FAAL (2009), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas de Limeira - ISCA Faculdades (2003), em Modelagem em Ensino-Aprendizagem pela Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, em parceria com a UNICAMP pelo programa PRÓ-CIÊNCIAS FAPESP/CAPES (2000),

Licenciada em Matemática pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Participante do PSIEM-GEPEMAI - Grupo de Pesquisa Psicologia da Educação Matemática e Formação de Professores da Faculdade de Educação/Unicamp.

E-mail: cris.reis87@gmail.com



Viviane Cristina Marques. Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Franca (2019), em Educação Física pela Faculdade Adventista de Educação Física - UNASP Campus 3 (2007) e em Design Educacional pela Universidade Federal de São Paulo (2020). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Campinas, além de ser pesquisadora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação On-line, Realidade Virtual e Aumentada, Inteligência Artificial, Jogos e Gamificação.

E-mail: vivicmarques@gmail.com



Viviane Cristina de Mendonça atua como gestora escolar na Rede Municipal de Educação de Campinas. É graduada em Ciências Biológicas pela PUC-Campinas e em Pedagogia pela Universidade Nova Iguazu - UNIG. Possui Especialização em Gestão Escolar pela UNICAMP. É estudante do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: vivicris.mendonca@gmail.com



Andrea Luciano possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Campo Limpo Paulista (2011). Pós-graduação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (2016). Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva (2020). Tem experiência na área de Educação desde 2012, exercendo diferentes funções na Prefeitura Municipal de Campo Limpo Paulista: Professora de Educação Infantil (2012-2013); Coordenadora Pedagógica (2014-2016); Diretora de Escola (2017-2020). Atualmente trabalha como Auxiliar Docente no SESI - CE316, em Campo Limpo Paulista

Poliane Amorim possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Paulista- UNIP - Campus Sorocaba. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba. Mestranda no Mestrado Profissional pela Universidade Estadual de Campinas. Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Network. Extensão em Multiletramentos na Escola Pública pela Universidade Estadual de Campinas. Pós Graduação em Ensino de Ciências pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente é professora de Ciências pela E.E. José de Campos, localizada em Indaítuba/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

**“Formação de Formadores 3 & Narrativas de Formação 1 -  
Pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Escolar - Ano 2020”**

Editora Pangeia  
Org. Nima Spigolon  
Claudia Amoroso Bortolato  
Inês Ferreira de Souza Bragança  
Miriam Cardoso Utsumi  
Rosemary Passos

Formato: Ebook em PDF

**Obrigado por ler este livro da Pangeia Editorial.**

Adquira ou baixe gratuitamente outros livros da Pangeia Editorial em nossa Loja:



<https://editorapangeia.com.br/shop/>

Acione o sininho do Blog da Pangeia e receba avisos de artigos,  
projetos pedagógicos interdisciplinares para professores,  
resenhas, aulas, palestras,  
cursos, lançamentos e  
outras novidades:

<https://editorapangeia.com.br/blog/>

Siga nossos perfis no Instagram:

@edicoes.dionysius  
@pangeiaeditora  
@edicoes.sarue

Contato

www.editorapangeia.com.br  
r3.editora.pangeia@gmail.com  
Rua Américo de Campos, 903  
13083-040 – Campinas – SP  
Brasil