

organização
Alaim de Souza Neto
Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

O QUE É SER
PROFESSOR



organização
Alaim de Souza Neto
Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

O QUE É SER
PROFESSOR



 pimenta
cultural
2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

| | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbani <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> |

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Pretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavina Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil



- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil



O QUE É SER
PROFESSOR?

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Elson Moraes

Editoração eletrônica Lígia Andrade Machado

Imagens da capa Freepik

Editora executiva Patricia Biegging

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Os autores e as autoras

Organizadores Alaim Souza Neto
Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O114 O que é ser professor? Alaim Souza Neto, Patricia Biegging,
Raul Inácio Busarello - organizadores. São Paulo: Pimenta
Cultural, 2020. 266p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-50-3 (eBook)

978-65-88285-51-0 (brochura)

1. Professor. 2. Docente. 3. Pedagogia. 4. Ensino.
5. Aprendizagem. I. Souza Neto, Alaim. II. Biegging, Patricia.
III. Busarello, Raul Inácio. IV. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.503

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

SUMÁRIO

Prefácio 13

Alaim Souza Neto

Capítulo 1

Da EaD à quarentena: reflexões
sobre intelectualidade, conhecimento
e espaços virtuais..... 16

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Capítulo 2

Tecnologias digitais e a atuação docente:
possibilidades a partir da formação continuada 30

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos

Cristiana Barcelos da Silva

Poliana Campos Côrtes

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Capítulo 3

UNILAB é uma universidade brasileira?
Experiências de ensino em contexto
de integração internacional 45

Alexandre António Timbane

Capítulo 4

Professor sabe ser professor 63

Valdene Moura Lopes

Capítulo 5

**Princípios e ensino-aprendizagem
da técnica vocal espanhola no Brasil** 75

Lucila Tragtenberg



Capítulo 6

**O processo de construção
de competências avaliativas:**

uma experiência docente 90

Ligia Silva Leite

Sandra Maria Martins Redovalio Ferreira

Sonia Regina Natal de Freitas

Capítulo 7

Modelo por um dia: a fotografia como

ferramenta para o resgate da autoestima 106

Bianca Antonio Gomes

Vania Ribas Ulbricht

Capítulo 8

Professar e inspirar 120

Charlene França

Capítulo 9

Reflexões científicas sobre a interface

da agroecologia e da promoção da saúde 127

Alessandra Regina Müller Germani

Ana Paula Schervinski Villwock

Capítulo 10

Sobre a pedagogia do fracasso

e do erro: metamorfoses 142

Maria Cristina Morais de Carvalho

Capítulo 11

(in)Ventar a docência: brotos de autonomia 152

Sheila Hempkemeyer



Capítulo 12

**“É eu! Eu que fiz!”: um sensível relato
de experiência com cinema na EJA..... 167**

Ally Collaço

Capítulo 13

**O ensino híbrido (*blended learning*)
como metodologia de ensino adaptável
a momentos de crise 182**

Leila Regina Techio

Ana Elisa Pillon

Márcio Vieira de Souza

Vania Ribas Ulbricht

Aires José Rover

Capítulo 14

**Paixão pelo ensino e aprendizagem
de língua inglesa: um relato
de uma amante da língua..... 199**

Vanessa Veiga de Souza

Capítulo 15

Quem ensina o professor universitário?..... 205

Simone Alves de Carvalho

Capítulo 16

**Normalistas e a formAÇÃO para a docência:
imagens e experiências..... 210**

Marcélia Amorim Cardoso

Capítulo 17

Subjetividades de um professor-pesquisador 229

Alaim Souza Neto



Capítulo 18

| | |
|--|-----|
| Relato de experiências: desafios dos educadores na implantação do Programa Projovem Campo-Saberes da Terra - no bairro da Tapera, em Campos dos Goytacazes | 236 |
| <i>Carolina Fragoso Gonçalves</i> | |
| Sobre os organizadores | 253 |
| Sobre os autores e autoras | 255 |
| Índice remissivo | 262 |



PREFÁCIO

Alaim Souza Neto

Esta obra não poderia ter vindo em outra hora. Ela se materializa em uma conjuntura bastante consternadora e calamitosa, não apenas para o campo educacional, mas para a nação brasileira, quando são postos à margem vários dos avanços que havíamos alcançado até aqui e que apontavam na direção de um projeto cultural de educação democrático, emancipatório e transformador.

Para aqueles que comungam dos pressupostos freirianos de que o papel fundamental da educação se volta para a comunhão entre humanos mediados por diferentes objetos de conhecimento, sendo a mediação um ato pedagógico que permite ao sujeito entender e transformar o mundo a sua volta, podemos afirmar que vivenciamos um momento caótico e perturbador. Caótico pelo estado de emergência e provisoriidade, perturbador porque a Educação e Docência, e com elas, a criatividade, o diálogo, a comunicação, os direitos humanos, a tolerância, a autonomia e a humanidade sustentável são colocados em xeque e por isso tornam-se temáticas a serem, mais que nunca, discutidas, em tempos tão difíceis em que imperam o obscurantismo, o fundamentalismo e o conservadorismo ultraliberal.

No campo educacional, como exemplos desse cenário, tem-se o projeto *Escola Sem Partido*, o projeto *Homeschooling*, a elaboração antidemocrática e aligeirada da BNCC - *Base Nacional Comum Curricular*, a reforma do novo ensino médio, as discussões em torno do FUNDEB, as profundas alterações nas diretrizes da formação docente e dos cursos de Licenciatura, os ataques às Universidades Públicas, o desmantelamento da Ciência brasileira, sobretudo, as Humanas,

e tantas outras ações que fragilizam ainda mais a democracia e a liberdade de expressão, bem como aumentam ainda mais as injustiças e desigualdades sociais. Estes são alguns dos movimentos de perigosa desconstrução dos pressupostos conquistados em vários momentos históricos, com grandes impactos significativos para os processos de subjetivação da Educação e, sobretudo, da Docência.

Em síntese, são movimentos que tentam instrumentalizar, nos termos do mercado, a Educação do nosso país desmobilizando as mais diversas frentes possíveis. A Educação e Docência, ao serem atacadas estão entrincheiradas. No que tange à Docência, as novas práticas sociais da contemporaneidade têm nos exigido outras sociabilidades e subjetividades em meio à mediação cultural que estamos inseridos, seja pela pressão do mercado, do consumo ou novas relações, necessidades e demandas que os humanos têm neste tempo, desde as mais simples atividades sociais.

Na escola, obviamente, a Docência precisa ser ressignificada em movimentos diferentes daqueles concebidos no paradigma tradicional em que pese a transmissão de conteúdos e concebe o professor apenas como sujeito expositor. Com a integração de diferentes tecnologias, com a emergência da cultura e convergência digital, ora por inovação ou renovação de pedagogias, didáticas, métodos, metodologias, técnicas, saberes e subjetividades, tem-se novos modos de *ensinaraprender*.

É a partir desse cenário que emerge este livro, contando com professorxs de diferentes formações e áreas do conhecimento, mas que se disponham a dialogar de forma relacional, inovadora, interdisciplinar e sem preconceitos, tendo algo em comum: a autoria, a autonomia, a curiosidade, o respeito à democracia, como princípios pedagógicos, ao aprendente e ao ensinante. A partir desses pressupostos, a dinâmica de ensinar e aprender assume novos contornos: da reprodução e ocupação do tempo para a construção



significativa e contextualizada dos conhecimentos/saberes, em que o mais importante não é decorar, repetir ou memorizar, mas ao contrário, pensar e atuar de forma crítica na sociedade.

Estabelecer a proposição para novas relações educativas de ensinar e aprender precisa fazer parte do processo pedagógico, pois é muito importante tomarmos consciência de não perceber as novas subjetividades e sociabilidades como inimigos e resistir à sua incorporação nos processos educativos, mas percebê-las como dispositivos que têm, também, entre outras, a função de contribuir com o processo de aprendizagem, seja por parte dos ensinantes ou dos aprendentes. Essa consciência emerge na prática da integração entre os diferentes procedimentos e processos pedagógicos, que de maneira intra e inter-relacionada se complementam, fortalecendo a viabilização do currículo de forma dinâmica, integrada, atual e contextualizada

Assim, este livro reúne um coletivo de narrativas e histórias de professorxs, que de forma contemporânea, corajosa e instigadora, traz um conjunto de reflexões para o debate sobre a Docência no contexto atual. Será, com certeza, mais uma referência na construção do diferentes paradigmas de educação crítica e emancipadora, em direção a um país mais justo, diverso, inclusivo e democrático para todxs. Fica o convite para a sua leitura.



Helena Azevedo Paulo de Almeida

Da EAD
à quarentena:
reflexões sobre
intelectualidade,
conhecimento
e espaços virtuais

Esta é, com toda certeza, a experiência mais difícil que tive em escrever um texto. Falar sobre minha experiência enquanto professora é algo tão complexo e plural, que quase me impediu de colocar em palavras. É como estar desnuda, de qualquer roupa ou maquiagem que poderia impedir a demonstração do quão visceral é a experiência docente. Ser professor ou professora é, ao menos para mim, uma entrega. E ela pode ser recíproca ou não.

Mas isto soa um tanto quanto idealista, distante, o que pode ser perigoso. Creio que o “ideal” é uma orientação, mas que tende a se distanciar da realidade prática. Ao idealizar uma aula, um ideal de aula, podemos perder a organicidade que a transforma a cada segundo, e o que a modifica: a diversidade presente em cada um dos estudantes. Quando esperamos pelo inesperado e abrimos espaço para os questionamentos dos alunos e nosso próprio, enaltecemos a ação de diferentes sujeitos, de diferentes experiências, de diferentes perspectivas. E isto é tudo o que acontece na sala de aula: a conexão da pluralidade, das realidades diversas que existem no mundo. Talvez, ao escrever dessa forma, eu esteja sendo um pouco idealista...

Mas comecemos do princípio, já que nem sempre pensei dessa forma. Venho de uma família de número expressivo de professores. Meus pais, tios, primos, todos eles “estiveram” pela sala de aula enquanto professores ou viveram a sala de aula como tais. E creio que parto dessa experiência para refletir como é “ser”, e o que significa “estar” professor(a). Ser professor parte de uma tentativa de transformação da sociedade, uma melhoria de sua constituição. Estar professor é um “bico”, algo que o dito profissional faz por ter surgido a oportunidade ou ainda para “aumentar a renda”, como diria uma antiga propaganda de certa faculdade particular. Claro, também há uma diferença crucial no que tange à área de ensino, pois existem os cursos com licenciatura, voltados para a formação docente e todos os demais cursos que tendem a terem o oposto: a negligência e o

desprezo intenso com o ensino. O que me faz pensar naqueles cursos das ciências exatas, da saúde que apesar de passarem longe dos bancos escolares, formam e preparam profissionais nas salas de aulas do ensino superior.

Meus pais foram professores atuantes em instituição pública de ensino; hoje aposentados. Em casa, tive acesso direto ao que é ser professor, em toda sua glória, dedicação e percalços. Acompanhei minha mãe chegando em casa tarde, pois estava atendendo alunos (fora de seu “horário de trabalho”, obviamente), e meu pai se afogando em pilhas de exercício, provas e trabalho extra de alunos. Uma ilustração “tátil” do que significa ser professor. O “ser” está atrelado a uma vivência constante, a um pensar eterno da forma e método de atuação em sala de aula, mas também fora dela. Ambos trabalhavam desde antes de se graduarem no ensino superior, ou para utilizar uma frase usada por eles, “dando aulas”. Esta é uma expressão curiosa.

Nós, enquanto professores, sempre ouvimos esta frase. Mas acredito que seja uma frase não só curiosa, mas perigosa! Não damos aulas. Nós oferecemos nosso trabalho, pouco regularizado e valorizado perante a sociedade, em troca de salário, que muitas vezes beira apenas a sobrevivência. Parece exagero? Bom, se pensarmos que a figura do professor é constantemente atrelada à ideia de “talento”, “dedicação”, “trabalho por amor”, não é exagero voltarmos nossa reflexão de docência para “figura do laçao diferenciado na antiguidade (em termos objetivos, o laçao era um escravo com boas habilidades intelectuais)”, como aponta Felipe Figueira. O autor demonstra que:

O laçao, sendo ele no mais das vezes um escravo, trazia em si a figura de alguém simples e desprovido de bens materiais. Nesse sentido, tal professor não raro flertava com a fome, pois, vindo de uma classe extremamente baixa, dificilmente conseguia lugar de destaque na sociedade, bem como a sua remuneração ou era inexistente ou ínfima. É possível polemizar e comparar sem vitimismos a imagem do laçao com a do professor brasileiro

do século XXI: os concursos para docente, em especial os destinados à educação infantil, trazem uma remuneração muito baixa diante da qualificação exigida (magistério, no mínimo) (FIGUEIRA, 2020, s/p).

Claro, isto considerando os professores concursados nas redes públicas de ensino. Uma situação almejada por muitos colegas e que, no entanto, não é a realidade de boa parte dos docentes. A vida do professor concursado, mesmo que precária, é consideravelmente mais estável do que a vida do professor em redes privadas de educação, especialmente, considerando a nossa realidade política atual. Em um tempo que vivenciamos ao mesmo tempo uma caça aos professores, por meio da demonização direcionada à humanização da educação (como o projeto “Escola sem Partido”); e leis que tentam criar mecanismos para se evitar a constante violência contra o docente (como o caso da lei 2.457, sancionada no Amapá¹), é necessário pensar na figura do professor e em sua atuação na sociedade.

É a partir do papel dos professores na sociedade que gostaria de tecer algumas reflexões iniciais. Escrevo este texto durante a quarentena proposta no Brasil com o objetivo de evitar a propagação de COVID-19, em uma ação urgente, necessária e sem precedentes no mundo. Na segurança da minha casa (um privilégio que muitos não têm), tive acesso a inúmeros comentários de colegas professores, alguns conhecidos, outros não, sobre a atuação do professor a longa distância. Ouvi em algumas *lives* o quão indispostos estavam em realizar aulas em ambiente virtual. Outros, e tendo a concordar com estes, encaravam o novo desafio com mais energia. Por isso, relato aqui uma parte pequena, mas significativa, da minha experiência docente: a Educação a Distância (EaD).

1 Como pode-se ler na reportagem “Lei prevê mecanismos para evitar violência contra professores e servidores em escolas no AP”, de Taemã Oliveira e Jorge Júnior. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/12/18/lei-preve-mecanismos-para-evitar-violencia-contraprofessores-e-servidores-em-escolas-no-ap.ghtml> .

Minhas experiências na EaD foram maravilhosas e espero que tenha outras oportunidades de continuar atuando nesse ambiente. Particpei de dois cursos de pós-graduação: um em aperfeiçoamento e o outro em especialização², ambos oferecidos pela Universidade Federal de Ouro Preto. Uma instituição pública e de qualidade, com a preocupação social de retornar para a sociedade os investimentos realizados em prol da construção de conhecimento e pesquisa. Preocupação compartilhada por todas as instituições públicas do país e que vem sendo atacadas por uma parcela da população, que muitas vezes não entendem o trabalho realizado pelas Universidades. No que tange à educação, o retorno é educar! Parece óbvio, mas é algo necessário de ser dito, afinal “a liberdade de ensinar é componente essencial de uma educação de qualidade, pública, laica, de corte republicano, em conexão com a ampliação da densidade demográfica e com os processos de inclusão social” (SEFFNER, 2017, p. 209).

Minha atuação na EaD foi como tutora e orientadora dos trabalhos de TCC. Ao orientar alunos, que são também professores, conheci colegas, de diferentes áreas, mas com o mesmo objetivo: se aperfeiçoar para que pudessem oferecer aos seus próprios alunos o melhor. E para o professor, oferecer seu melhor não é apenas uma questão de conteúdo, mas também de tempo. Tempo de trabalho ou de vida, porquê seus alunos valem isso. Esta, para mim, é a principal diferença de ser professor, do que para aqueles que “estão” professores. No que tange ao ensino a distância, os que “são” professores, apesar dos limites que um ambiente virtual impõe à prática docente, tentam transpor a falta da presença física por meio da aproximação emocional. Uma conexão difícil, seja virtual ou presencial.

A Educação a Distância, responsável e de qualidade, tem como um dos principais objetivos uma ideia muito básica e que deveria unir

2 Para leitura detida, consultar PAULO DE ALMEIDA, Helena A. e FERREIRA, Clayton J., “O Ensino de História Indígena via EaD: o papel da tutoria no curso de aperfeiçoamento do professor na Universidade Federal de Ouro Preto”.

mais aqueles envolvidos na profissão docente: o acesso democrático à educação. Percebam, a pós-graduação em curso presencial é, ainda, um privilégio. Em um país de proporções continentais, nem todos têm abertura ou financiamento para a continuidade na formação docente. E este é um problema estrutural: o incentivo e investimento para a formação continuada do professor. Assim, a EaD pode tentar transpor esses limites de qualquer formação e do próprio acesso à educação, surgindo como um ambiente específico e poderoso para o ensino e acesso à informação. Como destacou Paulo Freire, “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 87).

O ensino de humanidades tem ao menos uma particularidade que me parece urgente abordar: o acesso a diferentes narrativas, produzidas ou não por profissionais das mais diversas áreas. Vejam bem, o acesso à internet nos conecta a inúmeras perspectivas de visão de mundo, porém, ao menos algumas, mostram-se intensamente excludentes. O acesso ao ambiente virtual por diversos aplicativos e plataformas, como *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram* e *Youtube*, podem ser vistos como janelas para a divulgação de movimentos sociais importantes, como os Movimentos Negro, Feministas, Indígenas e do Orgulho LGBTQ+. Esses movimentos, tão necessários em nossa contemporaneidade, se colocam em oposição ao conservadorismo que se vê ameaçado por estes mesmos movimentos. É o conservadorismo que desencadeia uma reação extremista mundial e intensifica a anti-intelectualidade, o negacionismo e a autoverdade.

Bom, mas como isso se conecta com a EaD? Devido à pandemia que vivenciamos, muitas pessoas confundem o Ensino a Distância com a educação remota, sendo a segunda uma tática emergencial para as tentativas de continuidade das atividades letivas, algo que não é acessível a um grande número de estudantes. Em contrapartida, o ensino a distância ocorre em ambiente virtual, através de plataformas e

metodologias próprias para tal, como é o caso da plataforma Moodle. Mas nós, enquanto professores, estamos preparados para lidar com esses tipos de situações? A resposta é não, e não porque os professores não tenham empenho ou interesse, muito pelo contrário. São as estruturas de ensino e acesso público à internet que dificultam, e muitas vezes impedem, o preparo do professor. Enquanto os governos de estados, como Minas Gerais, salientam a continuidade das atividades dos estudantes de ensino básico através da educação remota, muitos alunos de instituições públicas não têm acesso à internet. Se torna evidente, então, o despreparo do Estado em oferecer condições tanto para os estudantes, quanto para os professores atuarem.

Aqui nos encontramos no cruzamento de dois caminhos, a saber: 1) a educação remota e 2) a EaD. Encarar o ambiente virtual como necessariamente distante do ambiente físico da sala de aula é um equívoco, pois a verdade é que os alunos que participam do ensino presencial têm acesso às redes sociais que mencionei anteriormente. O ponto conflitante é que isso não pode ser confundido com EaD. A realidade é que o ambiente virtual, em sua forma ampla, também faz parte do ambiente presencial da educação.

Por outro lado, a resistência de muitos professores em utilizar tais ferramentas pode afastar as atividades das salas de aulas do cotidiano desses alunos, o que promove a eterna pergunta na disciplina de história: “para que estamos estudando isso?”. Uma possível resposta, dentre tantas outras, é mais prática do que poderíamos imaginar: estudamos para entender o presente, e a formação e constituição das diversas sociedades que sustentam o mundo. O estudo do passado é, assim, o estudo do presente.

No entanto, é importante ressaltar que, em nossa contemporaneidade, a mercantilização da educação faz parte da realidade docente. Sendo assim,



a noção do uso das tecnologias na educação e da modalidade a distância se confundiu com o contexto social, histórico e econômico que predomina na formulação das políticas em que a ênfase está no caráter utilitarista e tecnicista das tecnologias e que a modalidade a distância sirva para ampliar o acesso promovendo a massificação do processo educacional (PIMENTEL, 2012, p. 71-72).

O preconceito com a EaD existe, e ele é quase tático. Ouvi muitas vezes, pessoas dizendo que o ambiente em EaD “jamais substituiria a sala de aula” e é verdade. Não há substituição do ensino presencial. O sentido produzido nas salas de aula (também considerando a sala de aula virtual) não pode ser reduzido a conceitos isolados e desatados da sociedade e do presente. É por isso que a presença, o aspecto físico que constitui o indivíduo é tão importante. Mas a desconfiança que muitos professores têm da EaD é bem fundamentada, como mencionado acima, na massificação do processo educacional. O filósofo Noam Chomsky faz uma maravilhosa reflexão sobre mercado, enquanto doutrina e realidade, em *O Lucro ou as Pessoas?* (2018), e nos relembra a privatização especificamente realizada na Companhia Vale do Rio Doce, atual Vale no Brasil. Trago à tona aqui a privatização da Vale para ressaltar a lucratividade que o mercado via em sua instituição, a mesma que vê na educação enquanto mercadoria, tornando a EaD alvo.

Assim, a mesma “mão invisível” que supostamente regularia a economia, investiria na EaD privada e colheria o lucro do pagamento de milhares de matrículas ao redor do território nacional, não se retendo mais a uma localidade específica. E o mais perigoso, a meu ver, é ainda um debate pouco amplo: em uma perspectiva neoliberal “o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria ‘organização empresarial’, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das ‘instituições’ e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços” (FREITAS, 2018, p. 31), incluindo aí a educação e a EaD.

Então, sim, eu não só compreendo, mas me solidarizo e concordo com o receio de muitos colegas em relação ao ambiente virtual de educação. Mas este receio não pode nos impedir de perceber que, nesta era digital, o ambiente virtual de educação pode também ser a ferramenta para a reestruturação de mundos. Não é uma situação de ciberespaço *versus* espaço físico, mas sim da produção em conjunto de conhecimentos, valorização da diversidade e continuidade na formação docente e das realidades diversas que se encontram os sujeitos enquanto discentes. Trata-se da valorização das potencialidades de ambos, simultaneamente. E isto, tendo em mente sempre as críticas necessárias aos abusos mercantilistas, muitas vezes impostos a EaD.

Assim, pensar a EaD é também pensar o momento de contingência que estamos vivendo, de afastamento social em favor da vida. É também pensar que em muitas localidades do país, as pessoas vivem em situações mais ou menos extremas 365 dias ao ano, com dificuldade de acesso não só à educação, mas também ao sistema de saúde, de transporte, com dificuldade de acesso a alimentação e saneamento. O retorno que as Universidades públicas fazem ao redor do país, em âmbito educativo, é a contribuição à continuidade de formação para estudantes e professores dos cantos mais remotos do país, onde a fisicalidade das instituições públicas de ensino ainda não conseguiu alcançar. Ao conectar o ensino superior público aos alunos e professores de todo o país, demonstramos o que as Universidades Federais e Estaduais produzem de melhor: conhecimento e acesso.

Um dos maiores desafios da minha experiência na EaD foi conseguir estabelecer uma comunicação viável, não no sentido de acesso à *internet*, mas na clareza que o conteúdo a ser oferecido fosse entendido. Nas salas de aula físicas, um simples “não entendi, professora” seria suficiente. Mas na EaD, encontrei-me de frente com algo desafiador: a clareza na escrita. Marc Bloch inicia seu livro, nunca

finalizado, o “Apologia da História”, com a seguinte passagem: “(...) não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares” (BLOCH, 2001, p. 41). E a meu ver, essa tem que ser uma das principais preocupações dos profissionais das Ciências Humanas, em nossa contemporaneidade.

Com a ampliação do ambiente virtual, multiplicando infinitamente as narrativas (principalmente considerando as narrativas históricas), também se multiplicam as narrativas negacionistas e de autoverdade, tornando cada vez mais urgente a atuação dos cientistas nesse espaço tão novo na nossa modalidade de profissão. Faz parte do papel do professor, e este enquanto intelectual, responder às demandas da sociedade e, mais especificamente, dos seus alunos. A escola nunca foi detentora exclusiva da produção de conhecimento (ressaltando que a construção de conhecimento pode ser informal, formal e não-formal), mas presenciamos nos últimos 20 anos, uma tensão mais enérgica e vigorosa do que é produzido na escola com demais fontes, como as digitais, ressaltando “a aprendizagem [como] um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através da suas interações com o meio, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos.” (LIBÂNEO, 2010, p.77). O Ciberespaço é uma ambientação nova e, como novo, pode nos causar um pouco de estranhamento.

Quando se trata do ensino de História, um desafio sempre é presente: fazer com que aquele passado importe para a atualidade; fazer com que ele mobilize e emocione; fazer com que haja esta conexão necessária ao ensino. Ao menos nas humanidades, talvez seja um dos desafios principais: demonstrar que o objeto de estudo, seja no presente ou no passado, é um ser vivo, uma pessoa, como eu e os leitores. E o ambiente virtual pode auxiliar na valorização do sensível para o tratamento de temáticas caras não só às humanidades, mas, principalmente, à Humanidade. O ciberespaço pode conectar a diferença do Outro ao Eu, e vice-versa.

Nesse momento de isolamento social, conseguimos perceber a falta que faz este aspecto tátil, e que muitas vezes nos passa despercebido. E talvez passe despercebido, justamente porque pensamos que sua presença sempre estará lá. Utilizo, então, deste momento, que é histórico, para reforçar algo que para outros professores talvez não seja tão claro quanto é para um professor de história: as consequências da intangibilidade e indiferença em relação ao Outro. Quando não há uma conexão de um ser humano com o outro, o conhecimento pode perder seu valor, seja de qual área for ou em qual tempo estiver, pois é a própria construção do conhecimento uma ponte para com o diferente.

Agora vivenciamos diariamente a reciprocidade do conhecimento das ciências médicas e biológicas na atuação contra a COVID-19. Ao mesmo tempo que vivenciamos uma outra experiência dupla: a de humanidade na união solidária com quem não tem o privilégio da quarentena, junto à desumanidade dos que pregam a volta das atividades não essenciais, em um escancaramento da eterna balança econômica: a vida ou o lucro? Mas Marc Bloch já havia tentado nos avisar:

a experiência não apenas nos ensinou que é impossível decidir precisamente se as especulações aparentemente as mais desinteressadas não se revelarão, um dia, espantosamente úteis à prática. Seria infligir à humanidade uma estranha mutilação recusar-lhe o direito de buscar, fora de qualquer preocupação de bem-estar, o apaziguamento de suas fomes intelectuais (BLOCH. 2001, p. 45).

É a busca pelo conhecimento, pela “fome intelectual” que impera na EaD das Universidades públicas, e que não cobram de seus alunos taxa alguma.

Mas veja, uma das críticas que ouvi nesses últimos dias à EaD, é que ela abriria um precedente para que não houvesse mais aulas

presenciais, seja qual for o nível de ensino. Esta é uma crítica válida, pois vivenciamos também, o aumento da porcentagem aceitável de aulas em ambiente virtual das faculdades. A portaria 2.117/19, assinada por Abraham Weintraub, aumenta de 20% para 40% as aulas a distância³. Este aumento foi comemorado na mídia como um avanço, em favor dos “grandes grupos de educação brasileiros”⁴. Mas então, onde está a crítica? A crítica provém da mercantilização da educação, como apenas uma nova forma de empresários fazerem um lucro exorbitante, às custas de inúmeros alunos que procuram por formação, ao mesmo tempo que inúmeros professores são explorados em suas profissões, com um número massacrante de aulas, mas que não têm o devido tempo para prepara-las e não são remunerados adequadamente. Não só o tempo, fator essencial à dedicação da profissão docente, mas a desestruturação inclusive financeira do profissional. Uma desestabilização da experiência docente, constantemente ameaçada pela vida moderna, almejando lucros⁵.

A estabilidade do professor, principalmente considerando os professores das áreas de humanidades, é algo que tange o ideal, pois somos nós, cientistas das humanidades que fazemos constantemente a crítica à sociedade, às políticas, às estruturas que tentam sistematicamente nos amordaçar. Os professores, esses cientistas ativos na sociedade são, por definição, intelectuais. E é considerando o papel do intelectual na sociedade que gostaria de me encaminhar para a finalização deste ensaio.

- 3 PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019. Diário oficial da união. Edição: 239, Seção: 1, Página: 131. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Publicado em: 11/12/2019.
- 4 Como percebe-se em reportagem da revista “EXAME”, feita por Carolina Riveira. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/menos-professores-mais-margem-a-portaria-que-muda-as-faculdades-privadas/>
- 5 Na reportagem “Menos professores, mais margem”, da revista EXAME já mencionada, percebe-se que a celebração pela EaD privada remete-se à diminuição do corpo docente, o que significa, menos “gastos” para a empresa/faculdade.



Edward Said já destacava que “os verdadeiros intelectuais nunca são tão eles mesmos como quando, movidos pela paixão metafísica e princípios desinteressados de justiça e verdade, denunciam a corrupção, defendem os fracos, desafiam a autoridade imperfeita ou opressora” (SAID, 2017, p. 21), sendo eles os responsáveis pelas reflexões do tangível e intangível na sociedade, independentemente de sua área de formação. É papel do professor desafiar os problemas que partem do que a sociedade quer esquecer ou, como agora presenciamos, quer “passar um pano”, construindo um distanciamento emocional abissal entre o que é considerado “bom” e “ruim”; esquerda e direita; entre Eu e o Outro; ou mais precisamente, entre tudo o que for diferente dessas dualidades empobrecedoras. Segundo esta perspectiva, o que é vergonhoso no passado, como as ditaduras, os genocídios, o trauma, teria que ser distanciado e desumanizado. É esse distanciamento que nos cega ou faz esquecer o fundamental: o mundo é feito de gente, de sujeitos, seja um de frente para o outro, seja pela mediação de uma tela digital.



sumário

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro - RJ, Jorge Zahar Editor, 2001.

CAMPOS, Fernanda C. A.; SANTORO, Flávia Maria; BORGES, Marcos R. S.; SANTOS, Neide. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro – RJ, DP&A Editora, 2003

CHOMSKY, Noam. *O Lucro ou as Pessoas?*. Rio de Janeiro – RJ, Editora Bertrand Brasil, 2002.

DANOWSLKI, Déborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Florianópolis – SC, Cultura e Barbárie Editora, 2014.

GUMBRECHT, Ulrich. *Produção de Presença*. Rio de Janeiro – RJ, Editora PUC- RIO, 2010.

FIGUEIRA, Felipe. Você dá aula?. *Jornal do Noroeste*, 13/03/2020. Disponível em: <http://www.jornalnoroste.com/pagina/colunas/voce-da-aula> .

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo – SP, Editora Expressão Popular, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo - SP, Editora Cortez, 2010.

PAULO DE ALMEIDA, Helena A. e FERREIRA, Clayton J., O Ensino de História Indígena via EaD: o papel da tutoria no curso de aperfeiçoamento do professor na Universidade Federal de Ouro Preto. In.: BIENING, Patrícia; BUSCARELLO, Raul; ULBRICHT, Vania. *Educação no Plural: da sala de aula às tecnologias digitais*. São Paulo - SP, Editora Pimenta Cultural, 2016.

PIMENTEL, Nara Maria. As políticas públicas para as tecnologias educacionais e a educação a distância no Brasil: uma reflexão histórica. In.: DAMIANO, Gilberto; REYES, José; SANTOS, Larissa. *EAD, Cultura e produção de subjetividade*. Juiz de Fora - MG, Editora UFJF, 2012.

SAID, Edward. *Representações do Intelectual: as conferências de Reith de 1993*. São Paulo – SP, Companhia das Letras, 2017.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In.: MACHADO, André e TOLEDO, Maria Rita. *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo – SP, Cortez Editora, 2017.



Rackel Peralva Menezes Vasconcellos
Cristiana Barcelos da Silva
Poliana Campos Côrtes
Carlos Henrique Medeiros de Souza

Tecnologias digitais e a atuação docente: possibilidades a partir da formação continuada

DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.503.30-44](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.503.30-44)

INTRODUÇÃO

Contextualização

As Tecnologias Digitais (TD) em suas mais variadas formas assumem com intensidade quase todos os espaços e perpassam quaisquer relações na sociedade vigente, o que suscita novos olhares e posturas, principalmente, no âmbito educacional. Por essa razão, nos dias de hoje, muito se tem discutido sobre uma aprendizagem significativa, que tipo de ensino e planos devem ser adotados para se alcançar o alunado dessa geração. Entretanto, esbarramos no fato de termos um corpo docente composto, em sua maioria, de imigrantes digitais - e não nativos - cujo desafio é fazer uso, em suas aulas, de ferramentas que, muitas vezes, o discente já domina com propriedade.

Diante de todos os atrativos que absorvem a atenção dos educandos, o desejo de estar alheio ao ambiente educacional, só cresce, considerando ainda todas as adversidades que podem ocorrer nesse ambiente, como o *bullying* ou agressões, fatos que somatizam a prerrogativa de ser competitivo e estressante o ambiente escolar. A discrepância no desenvolvimento tecnológico e a abordagem de sala de aula faz parecer que a educação ficou parada no tempo.

É nesse cenário de rápidas transformações que se situa o pensamento contemporâneo, possuidor de uma pluralidade de perfis e tendências que correspondem aos tipos de racionalidade atualmente vigentes em nossa sociedade. Essa pluralidade de perfis e tendências e o contexto socioeconômico global redefinem a finalidade e relevância da escola, da educação.

Junto ao processo de reorganização do mundo nos parâmetros globais, surge a urgente necessidade de se trabalhar acerca de um processo de localismo que neutralize o poder da globalização, muitas vezes, apresentando-nos como devastador. Para tanto, o papel das instituições de ensino deve ser o de contribuir na formação de um novo profissional voltado para o exercício da cidadania, tendo como principal referência à comunidade em que a escola se insere, ou seja, o seu “entorno”.

Nesse sentido, reconhece-se a importância e necessidade da formação continuada para a capacitação docente, estreitando os caminhos entre educação e as tecnologias digitais, possibilitando ao professor que atua em sala de aula inovar, tornando assim, a aprendizagem e o espaço escolar não só mais atrativo para o aluno como também um ambiente que proporciona múltiplas descobertas significativas.

Assim, o projeto de pesquisa intitulado “Professores da rede pública de ensino frente ao desafio: O uso das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação em Sala de aula” surgiu da inquietude do professor Doutor Carlos Henrique Medeiros de Souza ao vivenciar a necessidade de se considerar o avanço científico e tecnológico, a rapidez das mudanças nos processos de comunicação e sua influência no desenvolvimento educacional.

Partindo dessa leitura social, uma formação continuada e tecnológica foi oferecida aos professores de Educação Básica em Campos dos Goytacazes (município do Estado do Rio de Janeiro), a partir do uso das TD, no processo de formação continuada desses profissionais. Oficinas e atividades foram realizadas com o propósito de promover o uso pedagógico de recursos tecnológicos, potencializando a capacidade de compreensão e utilização das mais variadas mídias digitais e sociais e ambientes tecnológicos.



OBJETIVOS

Esse presente trabalho apresenta objetivos claros e definidos que coadunam com a proposta de um modelo de formação continuada conforme apresentado abaixo:

Objetivo Geral

O projeto proposto apresentou como objetivo geral oferecer aos docentes atuantes na educação básica do município de Campos dos Goytacazes, formação continuada e incorporação das tecnologias digitais nos processos, destacando a importância da tecnologia no contexto de sala de aula e a reflexão do papel do educador frente a realidade aluno, cada vez mais tecnológico.

Objetivos Específicos

- Preparar os professores para promover inovações pedagógicas instrumentalizadas pelos recursos tecnológicos que já estão sendo disponibilizados nas escolas;
- Por meio das relações entre os docentes participantes da capacitação, promover troca de saberes e experiências;
- Melhorar sua capacidade de compreensão do mundo por meio das redes sociais e dos ambientes tecnológicos disponíveis;
- Implantar a rotina de criação de material didático de apoio em consonância com as necessidades da escola e com a visão cultural e de mundo dos alunos e de professores;

- Municiar os professores com instrumentos teóricos que possibilitem a autorreflexão de sua ação pedagógica;
- Permitir a formação de docentes que possam compreender os novos cenários no qual a escola e alunos estão inseridos;
- Conhecer e/ou atualizar seus conhecimentos quanto à existência e uso das Novas Tecnologias que permeiam nossa sociedade;
- Compreender o mundo (conceito virtual) na qual os alunos estão sendo educados e coabitando;
- Permitir uma reflexão quanto ao papel da escola / professor no processo educativo dos alunos;
- Potencializar o uso de recursos tecnológicos no cotidiano da escola a fim de motivar os alunos para o processo de aprendizagem;
- Apresentar as técnicas e aplicativos mais recentes a serem usados no âmbito educacional, bem como capacitá-los para o uso de tais ferramentas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do projeto em questão, foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa, sendo desenvolvida por etapas sequenciais.

A partir de um cronograma definido previamente com os temas mais atuais, no que diz respeito a Tecnologias Digitais, módulos quinzenais foram aplicados por alunos Mestrandos e Doutorandos do curso de Cognição e Linguagem da Universidade.

Em uma sala multimídia preparada para esse modelo de curso, com computadores individuais, lousa, Datashow e som ambiente, o momento da aula era dividido em duas etapas: em um primeiro momento apresentavam-se os conceitos e teorias coerentes com o tema do módulo. A partir de então, uma prática era proposta para ser construída durante o curso e aplicada na Unidade Escolar a qual o cursista trabalhava.

Nesses moldes, todas as aulas foram realizadas ao longo do segundo semestre e culminou na apresentação dos trabalhos de cada cursista. A avaliação aconteceu de modo a contabilizar a frequência e participação dos alunos (professores da rede pública).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O projeto de extensão foi organizado em 11 módulos presenciais, além das atividades propostas a serem colocadas em prática nas instituições de ensino nas quais os professores selecionados trabalhavam.

Cada módulo trouxe um subtema relacionado acerca das Tecnologias Digitais. Dentre os instrutores selecionados a trabalhar com o grupo de professores inscritos, estavam a Professora Doutora Cristiana Barcelos, a Professora Mestranda Rackel Peralva, a Professora Mestranda Aline Peixoto e a Professora Mestranda Poliana Côrtes. Quanto aos temas, os abordados em cada módulo foram:

- Módulo 1. As habilidades no século XXI / introdução às Tecnologias Digitais
- Módulo 2. Uma reflexão sobre o uso da internet
- Módulo 3. Redes sociais no contexto escolar

- Módulo 4. O google e seus recursos na aplicação em sala de aula
- Módulo 5. A utilização das mídias como recurso pedagógico
- Módulo 6. Competências digitais para professores do século XXI
- Módulo 7. Utilizando aplicativos como recurso educacional
- Módulo 8. Os principais aspectos jurídicos no ambiente digital
- Módulo 9. Escola digital: novos paradigmas da educação
- Módulo 10. Metodologias ativas na prática em sala de aula
- Módulo 11. Apresentação dos trabalhos realizados pelos participantes do curso

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

Em um primeiro momento, palestras foram ministradas nas instituições de ensino envolvidas, com o intuito de refletir e debater sobre a importância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem, bem como divulgar o curso de extensão. Em seguida, as inscrições para professores interessados da rede municipal foram disponibilizadas para as escolas. Como planejamento do curso, foi elaborado um cronograma, além da organização dos módulos, temas a serem abordados e contato com os professores instrutores.

O coordenador do projeto, professor Dr. Carlos Henrique Medeiros, coordenador também do programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, recrutou alunos matriculados no Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado do programa para ministrarem as aulas

do curso. Dentre os selecionados, estavam Cristiana Barcelos, Rackel Peralva, Aline Peixoto e Poliana Côrtes. Os instrutores foram escolhidos levando em consideração sua área de atuação em consonância com os módulos do curso. Como próximo passo, os monitores realizaram uma seleção de materiais bibliográficos que embasassem as atividades buscando estabelecer o confronto entre teoria e prática.

Desenvolvimento Das Práticas Educativas

No segundo semestre de 2019, 20 professores da rede municipal de ensino iniciaram um processo coletivo de aperfeiçoamento. A formação continuada foi desenvolvida em 11 módulos presenciais realizados quinzenalmente no prédio da Reitoria na UENF no laboratório de tecnologias.

No primeiro encontro, a instrutora Rackel Peralva realizou uma roda de conversa com os professores, na qual foi possível entender suas angústias e entender o nível de conhecimento tecnológico de cada educador. A partir de então, a cada módulo, os instrutores após a parte teórica, desenvolviam oficinas práticas, usando o laboratório de informática. Em seguida, os professores participantes tiveram que elaborar atividades pedagógicas utilizando as tecnologias digitais para que fossem aplicadas em suas aulas, confirmando um efetivo aproveitamento dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas.

Ao trabalhar o tema de redes sociais, por exemplo, Poliana Côrtes identificou que todos os professores presentes faziam uso de redes sociais, porém, grande parte não as utilizava como ferramenta de ensino e viam tais instrumentos como “inimigos da sala de aula”. Ao final do módulo a instrutora relatou a respeito da satisfação dos professores e o turbilhão de ideias que surgiram para se usar as redes sociais como instrumento no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

MARCO TEÓRICO

Sabe-se que ensinar, demanda uma nova postura do educador, o que também se traduz em desafios, uma vez que os cursos de formação docente nem sempre contemplam a implementação das tecnologias no âmbito escolar. Todavia, há de se considerar que o amplo acesso da informação está ao alcance de todos, porém, o conhecimento, se restringe a poucos. O educador do novo século reconhece que não basta ter acesso à informação, é preciso saber o que fazer com ela. (MEIRA; ARENA; BEZERRA, 2016).

Entretanto, existe uma lacuna entre saber da constante mudança e desenvolvimento do modelo educacional e tecnológico e conhecer, estar motivado a coloca-lo em prática. Convivemos com elementos multimídia, há muito tempo, mesmo sem nos darmos conta disso. Portanto, precisamos de atualização e constante aprendizado. Tais necessidades nos levam a grandes mudanças que nos permitem perceber a ocorrência de um reordenamento de espaços, bem como alterações nos modelos explicativos de mundo que atingem profundamente a consciência e a ação do sujeito na tensão entre o individual e o comunitário, o global e o particular (SOUZA, 2003).

Especialmente, depois do surgimento e avanço da *internet*, computadores raramente são vistos como máquinas isoladas, sendo sempre imaginados em rede. Vivemos em uma sociedade da informação que só se converte em uma verdadeira sociedade do conhecimento para alguns, aqueles que puderam ter acesso às capacidades que permitem desentranhar e ordenar essa informação (MUNICIO; POZO, 2003).

No nosso sistema educacional, uma significativa parcela dos educadores são imigrantes¹ digitais, cujas salas de aula ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades ainda são planejadas para quadro e papel, e o professor continua ocupando a posição de protagonista, detentor e transmissor da informação. A evolução tecnológica é algo em constante mutação. Tais professores não tiveram esse aprendizado tecnológico, muitos não entendem e percebem a necessidade de uma atualização constante o que leva todo esse diálogo exposto a um círculo vicioso. Segundo Oliveira (2018), apesar de muitas instituições escolares possuírem tecnologias, elas não são utilizadas como deveriam, ficando muitas vezes trancadas em salas isoladas e longe do manuseio de alunos e professores.

A conscientização dos profissionais de educação quanto ao fato de que as Tecnologias Digitais pode ser uma aliada e não um fator de distanciamento entre professor-aluno se faz urgente e as propostas e possibilidades de aperfeiçoamento e formações cada vez mais constantes e acessíveis.

RESULTADOS

O intuito do projeto de extensão é levar o educador a outras condições que permitam sua participação ativa nos processos de definição de novos modos de ensino, dando direções mais comprometidas com a qualidade da educação pública em Campos dos Goytacazes, bem como a proposição de soluções específicas

1 Segundo Prensky (2001) os estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Isto posto, a denominação mais utilizada para eles é Nativos Digitais. Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais.

e alternativas de inserção das novas tecnologias na sala de aula, modelos, programas e avaliações a serem planejadas.

A avaliação foi discutida em conjunto no momento do planejamento e antes de se iniciar o trabalho. Ao final de cada módulo, uma avaliação coletiva do projeto foi realizada, na qual os professores (alunos do projeto) e monitores discutiam a relevância do tema trabalhado, bem como a evolução do trabalho, assim como uma auto avaliação, abordando aspectos positivos e negativos das próprias atuações.

O instrumento avaliativo é um instrumento para orientar a ação e detectar como melhorar a abordagem. Sendo assim, consideramos o desempenho do professor não só na aquisição de conceitos, mas, principalmente, nos procedimentos e atitudes que envolvam a sua prática docente.

Quinzenalmente, foram realizadas reuniões entre instrutores e o coordenador tendo sempre em mente o objetivo de avaliar e adequar às necessidades do público-alvo do projeto e discutir a respeito das etapas desenvolvidas com os docentes.

A evolução dos professores participantes no que tange à sua autoconfiança e ao desenvolvimento da criatividade no planejamento das aulas foi crescente. Ao final do curso, no último módulo, os educadores fizeram uma breve apresentação em slides com as atividades que colocaram em prática nas suas unidades escolares. O resultado do processo foi surpreendente até para os próprios participantes que pediram que o curso tivesse continuidade no próximo ano.

Trabalhamos com uma equipe de docentes de diversas escolas públicas de Campos dos Goytacazes que necessitam de estímulo e orientação com relação à utilização das tecnologias em sala de



aula, preparando-os para uma nova realidade e a criação de uma nova escola onde sejam capazes de lidar e solucionar problemas relacionados ao uso de computadores e novas mídias digitais como prática pedagógica, incorporando temas e situações vivenciadas pela comunidade escolar.

DISCUSSÃO

A partir das necessidades já observadas nos primeiros encontros do projeto foi possível perceber o quanto os professores são/estão sedentos de conhecimento e vontade de se aperfeiçoar, mas muitas das vezes ficam engessados em seus moldes de atuação. A cada aula, foram sendo verificadas necessidades e novas diretrizes puderam ser estruturadas para delinear o trabalho a ser desenvolvido com os docentes.

No que tange a participação dos docentes, muitos desafios foram enfrentados. O primeiro deles era a disponibilidade do participante devido sua carga horária na escola e por depender da liberação da direção para que pudesse se ausentar a cada quinze dias para estar presente no curso.

Entretanto, com o passar das semanas, foi interessante perceber que a motivação dos participantes mudou, assim como sua confiança em opinar, discutir, debater. Ao passo que todo o grupo percebeu ter os mesmos questionamentos e barreiras a enfrentar, a turma ficou mais coesa e as aulas mais dinâmicas.

Um ponto interessante a ser destacado foi apontado no último encontro, pelos próprios cursistas. Os alunos-professores perceberam a necessidade da constante atualização na profissão de educador e o quão prazeroso foi retornar a um ambiente de Universidade – visto

que, como explicitado anteriormente, a formação é realizada dentro da Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF).

De acordo com o feedback apresentado pelos participantes, o projeto visou e de certa forma conseguiu minimizar as dificuldades existentes em algumas escolas para utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem. Faz-se necessário completar, lembrando o pedido da turma, a possibilidade de acontecer um segundo módulo visto que, de acordo com eles, as Tecnologias Digitais, o mundo, a sociedade estão em constante mudança, e a educação precisa acompanhar.

CONCLUSÃO

Nos tempos atuais, um grande desafio enfrentado pelos educadores está no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais nas práticas educacionais. O planejamento educacional elaborado à luz dos recursos digitais exige competências diferentes das tradicionais frente a uma nova cultura de aprendizagem que surge com a integração das TD no processo de ensino e aprendizagem. Kenski (1998) anuncia que o estilo digital coloca em cena no contexto educacional não apenas a questão do uso de novos equipamentos para a apreensão do conhecimento, mas também novos comportamentos de aprendizagem. Nesse novo modelo de aprendizagem, de acordo com Mauri e Onrubia (2010), pode ser caracterizada por três traços básicos: a necessidade da educação em capacitar os estudantes para a atribuição de significado e sentido à informação, de fomentar nos alunos a capacidade de gestão do aprendizado e de ajuda-los a conviver com a relatividade das teorias e com a incerteza do conhecimento.

O pesquisador Prensky (2001) aponta para um decréscimo na educação e que tal ponto se dá pelo fato que os jovens mudaram

radicalmente os seus hábitos e comportamentos, já o sistema educacional ainda segue o modelo do século passado, sem uma concreta adaptação à mudança social. Os “nativos digitais” assim nomeados pelo autor, nascidos após 1980, nunca conheceram um mundo sem internet, jogos e computadores.

O uso das mídias na educação configura uma fronteira para muitos profissionais da educação, uma vez que a apropriação da linguagem digital e o uso do computador e outras mídias digitais são quase universalmente utilizados pelos alunos. Nesse momento, é fundamental levantar o questionamento do papel da escola quando estamos lidando com uma geração influenciada pela internet e redes sociais visto que as mudanças comportamentais aparecem significativamente nessa geração. Para tanto, faz-se necessário repensar o formato do ensino, adaptar as aulas a realidade do educando.

O Projeto de Extensão se caracteriza por uma proposta que visa utilizar a formação tecnológica junto aos docentes de escolas da rede pública de ensino em Campos dos Goytacazes, objetivando a produção de conhecimento efetivo na atividade pedagógica de vivência com as novas tecnologias em sala de aula e da mídia digital nos processos educacionais.

Dessa forma, tendo em vista a boa aceitação do público alvo, o interesse dos gestores das escolas participantes em proporcionar essa formação aos seus docentes e a necessidade urgente de introduzir a apropriação de novas metodologias de ensino em todo processo educativo, é que se pretende dar continuidade ao respectivo projeto inovando com ações que tragam o professor para dentro da universidade e também, que leve o conhecimento produzido nela, para a realidade das instituições escolares. Um trabalho de troca e parceria, uma via de mão dupla, com profissionais da educação para que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em um novo modelo de sociedade que se constrói.

REFERÊNCIAS

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 58-71, 1998.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 118-135, 2010.

MEIRA, S. L-B; ARENA, C; BEZERRA, C. Formação de professores e o uso de novas tecnologias na Sala de Aula: o trabalho do Grupo de Educadores Google de Brasília. *Physicae Organum: Revista dos Estudantes de Física da Universidade de Brasília*, v. 2, n. 1, 2016.

MUNICIO, J.I. ; POZO. *Humana mente: El mundo, La conciencia y La carne*. Madrid: Mor, ata, 2003.

POZO, J. I. *O processamento de informação como programa de pesquisa*. In: MOREIRA, M. A. Teorias cognitivas da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *On the Horizon*, NCB University Press, v.9, n. 5, out., 2001.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Santos; DOS SANTOS, Gilmária Oliveira. O uso das tecnologias no espaço escolar: transformação das TICs em recursos educativos. *O coordenador pedagógico em uma Educação a Distância sem distância*, 2018.

SOUZA, C H. *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro. Ed. FAFIC, 2003.

SOUZA, C.H. *A Informática na Educação – Um caso de Emergência*. Rio de Janeiro. Ed. DAMADÁ, 1999.

SOUZA, C.H. A mídia digital e processos educacionais. *Anais do Congresso Internacional -Pedagogia 2003*. CUBA, 2003.



Alexandre Antônio Timbane

UNILAB é uma universidade brasileira?

Experiências
de ensino
em contexto
de integração
internacional



INTRODUÇÃO

A Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (doravante Unilab) foi criada pela Lei Federal nº 12.289/2010, de 20 de julho (BRASIL, 2010) homologada pelo Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. É uma universidade nova que coloca no mesmo espaço estudantes brasileiros, africanos e timorenses visando a troca de conhecimentos e experiências de cunho cultural e científico. É uma universidade federal que foi num primeiro momento instalada no Estado de Ceará (Redenção e Acarapé) em 2011 e só mais tarde é que a Unilab foi expandida para a Bahia, no Campus dos Malês, na Cidade de São Francisco do Conde (DIÓGENES & AGUIAR, 2013).

A Unilab desenvolve atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. A universidade resulta de parcerias entre o Brasil e os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e a República Democrática de Timor Leste com intuito de estabelecer intercâmbio acadêmico e solidário, “contribuindo para que o conhecimento produzido no contexto da integração acadêmica seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades” (UNILAB, 2010). Segundo a Lei Federal nº 12.289/2010, a Unilab visa

promover, por meio de ensino, pesquisa e extensão de alto nível e em diálogo com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, a formação técnica, científica e cultural de cidadãos aptos a contribuir para a integração entre Brasil e membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outros países africanos visando ao desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2010).

A Unilab recebe anualmente mais de duas centenas de estudantes estrangeiros que buscam na instituição e nos brasileiros conhecimentos que poderão transformar e contribuir para o desenvolvimento dos seus respectivos países. Por outro lado, os estudantes brasileiros se

redescobrem dentro da cultura dos estudantes brasileiros, firmando a irmandade e o espírito de paz sem preconceito entre povos e culturas. É uma experiência única no Brasil (quiça no mundo) em que alunos africanos, timorenses e brasileiros compartilham o saber científico, trocando experiências culturais cotidianamente. Para além de cursos presenciais da graduação e pós-graduação, a Unilab possui cursos à distância *Lato e Stricto Sensu*. Para além de docentes brasileiros, a Unilab tem docentes provenientes de diferentes países da Europa, da África e da América do Sul. A Unilab possui um quadro docente qualificado com experiência no ensino nacional e internacionalmente.

O presente relato de experiência docente visa apresentar práticas de ensino em contexto de turmas internacionais olhando para a metodologia e os conteúdos a ensinar. Especificamente, o texto visa analisar a situação de ensino em contexto da Unilab; debater as metodologias de ensino nesse contexto; contribuir para a melhoria da qualidade e na preparação dos professores para o ensino nesse contexto.

Na primeira seção questionei a complexidade de ensinar num contexto *multicultural*¹ como é o caso da Unilab, refletindo sobre quais os possíveis caminhos para um ensino na integração internacional. Na segunda, abordei a formação do professor de ensino superior no Brasil e as metodologias de ensino que em muitos momentos não estão preparadas para lidar com uma realidade semelhante com a da Unilab. Na terceira e última seção, debati a problemática da língua portuguesa e das questões da ortografia que constituem grandes impasses na produção do texto acadêmico e na comunicação oral. Apontei caminhos metodológicos possíveis para um ensino inovador.

1 É uma palavra formada por junção de "multi" que significa 'várias' e "cultura" que significa 'hábitos, costumes'. Quando se fala de multiculturalismo na educação "surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a "superioridade" dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais." (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p.32).



Utilizarei o termo 'turma internacional' para me referir à turma composta por alunos de diferentes nacionalidades, heterogêneos socioculturalmente que por circunstâncias acadêmicas se encontram no mesmo espaço de aprendizagem. Na Unilab, essas turmas são normais em que brasileiros, angolanos, são tomenses, moçambicanos, guineenses, cabo verdianos e timorenses. São turmas interessantes porque para além de exigir uma metodologia diferenciada há riqueza de exemplos para os diferentes temas trazidos/sugeridos pelos professores.

ENSINAR BRASILEIROS, AFRICANOS E TIMORENSES NA MESMA TURMA? QUE METODOLOGIA?

Tal como falei na introdução, numa turma da Unilab é possível encontrar alunos de pelo menos três ou mais nacionalidades. Cada nacionalidade teve um ensino médio próprio, situação que torna esses estudantes como especiais em contexto brasileiro a depender da formação ou da nacionalidade do professor. É sabido que Leis Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e de Timor Leste não são iguais. Cada país tem seus anseios com relação ao sistema educativo. Para além disso, o português é para a maioria dos alunos africanos e timorenses, a segunda ou terceira língua. No espaço lusófono circulam mais de 40 línguas não europeias por isso, as turmas são heterogêneas em termos de conhecimentos científicos básicos (fundamental e médio) daí que exigem do professor uma atenção redobrada, tanto na quantidade quanto na qualidade dos textos sugeridos.

Ensinar sempre foi uma tarefa complexa em todas as sociedades a depender da cultura e dos interesses do povo. Numa

turma composta por alunos da mesma nacionalidade e mesmas experiências socioculturais, haverá obviamente uma metodologia específica para atender essa realidade, da mesma forma que numa turma com várias nacionalidades a realidade metodológica será diferente. Por essa razão, é necessário debater qual metodologia a usar para cada uma das situações de ensino-aprendizagem tendo em conta as especificidades.

Os estudantes vindos de África e Timor Leste têm experiências socioculturais diferentes e por sua vez, ambos têm experiências diferentes com brasileiros. Isso torna a Unilab um espaço rico em cultura, em experiências, o que é positivo. A diversidade cultural faz com que o espírito de tolerância tenha espaço para além da riqueza linguística que se observa em cursos de extensão. As variedades do português estão presentes em sala de aula, o léxico de cada nacionalidade se manifesta em textos, na fala o que exige do professor uma tolerância linguística, quer dizem, valorizar a variedade do estudante sem julgá-la como feia, pobre, mas sim tratá-la como diferente, tal como a Sociolinguística sugere.

Por outro lado, o estudante poucas vezes negocia sobre quais conteúdos a aprender. O aluno se matricula enquanto o Projeto Pedagógico do Curso já está pronto e cabe ao aluno cumprir na integra as orientações dadas. Significa que

crecemos todos num ambiente em que a escola tem todo o poder de ditar as regras do jogo (regulamentos) desde o que o aluno deve vestir até a forma como o aluno devem se comportar na sala e no recinto escolar. A escola dita qual linguagem o aluno deve usar quando fala com o professor (TIMBANE; FERREIRA, 2019, p.206).

Muitos alunos africanos chegam na Unilab com um conjunto de preceitos que são desmontados gradualmente. Esse desmonte surge porque os alunos querem se integrar na cultura brasileira mesmo

sabendo que a sua estadia é temporária. O primeiro é o sotaque do português brasileiro, segundo a forma de se vestir à moda brasileira e terceiro, hábitos e costumes. Não vou entrar em detalhes para não fugir do principal, mas os alunos africanos e timorenses precisarão se readaptar às realidades locais quando voltar às origens.

Ensinar numa turma internacional precisa da coragem do professor para atender não apenas características comportamentais diferentes, mas também o tipo de linguagem a usar porque nem sempre as palavras da língua portuguesa têm o mesmo sentido semântico em toda lusofonia. Por exemplo, em contexto africano, o professor tem recebido um respeito perante os alunos e a sociedade. Por isso, a sua postura deve ser exemplar do modo como se deve comportar perante a sociedade.

Dessa forma, é importante diversificar as atividades em sala de aula para atingir os diversos estilos de aprendizagem dos alunos. Os alunos não aprendem da mesma forma. E a escrita não pode ser a única forma de avaliar os alunos. A oralidade deve servir de instrumento de avaliação de conhecimentos. Entendo que há alunos que não dominam a produção escrita, mas conseguem explicar tudo na oralidade. Membros de povos de tradição oral, normalmente produzem discursos orais mais elaborados do que os que dominam a escrita. Oferecer a opção de avaliar oralmente seria interessante para valorizar aqueles que não têm o domínio da escrita. Que fique claro que a escrita é uma Lei, é artificial e segue normas previstas pelo Acordo Ortográfico, diferentemente da fala que procura ser autêntica. A escrita camufla erros, hesitações e outras marcas que caracterizam o ser humano. Por isso, quem fala pode carregar mais autenticidade e sinceridade do que quem escreve.

Numa turma internacional é necessário que a postura do professor seja de facilitador, de intermediário, de incentivador, de motivador da aprendizagem (MAZETTO, 2010), de psicólogo, de conselheiro em



muitos momentos. A realidade da Unilab é assim. Os professores sentem essa pressão cotidianamente. Numa universidade de interior, como é o caso da Unilab, muitos alunos chegam à sala de aula com problemas pessoais e coletivos, com fraqueza no conhecimento acadêmico porque estudaram em condições precárias e com uma formação deficiente tanto do ensino médio como o fundamental. Muitos erros na escrita, no uso do português refletem essa realidade e o professor universitário tem que procurar ajudar, orientar, acompanhar para que não terminem o ensino superior com os mesmos problemas.

Muitos alunos ficam felizes quando o professor explica aquela dúvida do ensino médio. Ficam maravilhados quando ultrapassam aquela dificuldade que vem persistindo desde o ensino médio. A minha tarefa como professor é de explicar, orientar leituras que possam melhorar esse estudante até ao fim do curso. Cada docente tem a espinha tarefa de completar o que não ficou claro no ensino médio ou fundamental. A missão do professor numa turma internacional não é de concluir os conteúdos programados no PPC, mas sim é de fazer com que os alunos tenham compreendido os conteúdos e ser capazes de construir as suas próprias opiniões sobre o que foi aprendido. Tenho dito que o aluno não deve ser um simples consumista, mas sim crítico daquilo que lê ou ouve.

Numa turma internacional é frequente observar problemas do domínio da gramática, da ortografia e da produção textual. Um bom professor jamais remeterá seus alunos à gramática ou ao dicionário antes mesmo de explicar. Já que as provas são por escrito, na maioria dos casos, seria interessante que cada professor desse a sua contribuição para que os alunos melhorem as lacunas do ensino médio e fundamental.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS METODOLOGIAS DE ENSINO

Os cursos de pós-graduação no Brasil formam professores que alimentam o ensino superior (Lei nº 12.863/2013 de 24 de setembro). A maioria esmagadora desses cursos de pós-graduação não possui na sua grade a disciplina de Metodologia de ensino superior. Muitos doutores/engenheiros saem da pós-graduação (Mestrado e doutorado) e entram em sala de aula sem sequer saber elaborar um plano de aula e nem conhecer quais os passos da estruturação de uma aula. Eles têm conhecimento científico, mas não estão preparados psico-pedagogicamente, isto é, nas suas formações não foram preparados para ensinar. Muitos Programas de Pós-Graduação formam pesquisadores, cientistas e não professores. Isso é uma verdade. Ensinar é uma arte. A 'Metodologia de ensino' não se advinha. É preciso aprender, quer dizer, a disciplina 'Metodologia de ensino' deveria aparecer na grade dos Programas de Pós-Graduação. Uma vez que não aparece temos a certeza de que os egressos da pós-graduação caminham às escuras numa primeira fase e só depois é que se adaptam nas técnicas de ensino-aprendizagem.

Não é por acaso que a Unilab, por meio da Coordenação de Projetos e Acompanhamento Curricular, vinculada a Pró-reitoria de Graduação promove anualmente um Curso de Formação Básica no Magistério Superior. O ensino superior tem especificidades que devem ser observados e que quando não são respeitados tornam o ensino superior mais complexo. Não basta ter conhecimentos científicos sem saber como ensinar porque aprender é diferente de ensinar.

Seria por falta desse leque de conhecimentos que muitos docentes passam o semestre todo fazendo seminários apenas. Às

vezes, mesmo depois das apresentações não há consolidação por parte do professor. Talvez seja por essa lacuna que alguns professores não aceitam dúvidas dos alunos e logo recomendam visita à biblioteca. Falando sobre “docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença”, Masetto (2010,) mostra como um professor despreparado pode criar problemas sem querer ou ainda pode avaliar erradamente por falta de conhecimentos psicopedagógicos. Candidatos ao magistério superior são verdadeiros testemunhos do sofrimento que passam na prova didática porque é por ela que o candidato precisa mostrar o conhecimento não apenas científico, mas também psicopedagógico. Por essa razão, “a formação docente é um processo importante para a construção do ser professor, na medida em que possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal” (RODRIGUES; MOURA, 2019, p.10).

É importante ressaltar que o professor constrói e reconstrói suas trajetórias a partir de suas narrativas e experiências, atribuindo, constantemente, novos significados e sentidos a seu labor (BENEVIDES; PINHEIRO, 2018). Numa turma internacional, como é a Unilab, a situação se torna mais complexa porque não adianta imaginar, adivinhar metodologias. É preciso aprender como ensinar em contexto multilíngue, em contexto multicultural. Desta forma, a valorização da experiência do estudante é importante. Não se pode impor ao estudante, mas sim negociar. Um docente em contexto internacional precisa observar e aprender do seu aluno. Alguns comportamentos em sala de aula não são indisciplina nem falta de motivação. Apenas podem ser comportamentos ligados à cultura de onde o estudante é proveniente. As primeiras semanas de aulas numa turma internacional são para pesquisar, para descobrir o que motiva os estudantes, descobrir a forma como eles gostam de aprender, da forma como eles gostam de ser abordados e ainda, a forma como eles interagem entre si e com o diferente.

Os *erros de português*² que os alunos africanos comentem não ocorrem por acaso. Aliás, nem são erros. Trata-se de uma variedade do português que precisa ser respeitado. Timbane e Quiraque (2019) ilustram essa questão que é primordial numa turma internacional, como é o caso da Unilab. Ninguém fala mal português, mas sim diferente e nas correções das provas é necessário que o professor valorize a variedade do português do aluno para evitar situações de preconceito e discriminação linguística. O que não está coeso para você, pode estar coerente na variedade do aluno. O uso do léxico do português africano ou timorense deve ser tolerado até porque esse aluno será professor em seu país. O esquema de Magalhães (2019) ilustra esse debate que estamos levantando nesta parte:



Fonte: Magalhães (2019, p.77).

Não se pode falar de educação sem incluir a cultura do estudante porque ele não está desligado da sociedade. É membro da sociedade, faz parte e vive nela. Numa turma internacional, é necessário valorizar a cultura do aluno sem criar nenhum juízo de valor. Não existe uma cultura atrasada nem pobre. Toda a cultura é importante e atual para os seus praticantes, por isso evite trazer juízo de valor ou fazer comparações infelizes diante dos alunos. Essa atitude consolida um clima positivo e harmonioso em sala de aula.

Numa turma internacional, é necessário ligar teoria da prática porque muitos alunos preferem a prática a teoria. Não optam por

acaso. É que nas tradições africanas, a aprendizagem cotidiana não está distante da prática. O esquema de Magalhães (2019) procura ilustrar isso. É interessante que o professor faça uma crítica sobre as políticas públicas, mas não para apontar aspectos positivos/negativos para incentivar o espírito crítico nos alunos da turma internacional. Segundo Rodrigues e Moura (2019, p.100),

a formação necessita indubitavelmente estar ancorada na reflexibilidade, na colegialidade e cientes de que somos sujeitos produtos e produtores de conhecimentos. Que devemos romper com a dicotomia teoria/prática, ultrapassar os muros invisíveis, proporcionando ao professorado e alunado experiências que permitam se perceber enquanto construtores da sociedade, capazes de intervir de forma expressiva nos percursos ditados socialmente.

Os alunos das turmas internacionais têm uma história, uma identidade e uma cultura individual que precisa ser respeitada pelo professor. Ouvir as dificuldades no decorrer da aula é importante para que não haja quem fique atrás. O professor deve perguntar se todo mundo está entendendo, se todos estão acompanhando a explicação e se precisam de repetição. Outra forma de verificar a aprendizagem é a avaliação feita por meio de perguntas ou exercício ou atividades. Eu tenho o cuidado de verificar a quantidade e a extensão dos textos que ofereço para a leitura. Um texto que é de fácil leitura para os alunos brasileiros pode ser de difícil leitura e compreensão para os estudantes africanos. Então, é necessário que o professor seja vigilante com relação as leituras prévias. É possível questionar quantas horas levaram para ler o texto e quantas vezes leram?

Esse tipo de controle é importante para reduzir ou aumentar gradualmente a quantidade e a extensão dos textos oferecidos aos alunos. A formação (do ensino fundamental e médio) dos alunos de uma turma internacional não é homogênea e isso faz diferença numa turma internacional. Marques e Ramos (2019) defendem uma

prática educativa libertadora intercultural que valoriza a arte, a cultura popular, as brincadeiras e outras manifestações culturais ligando-as com os conteúdos. Isso exige que o professor se recrie e seja criativo para que possa adaptar novas formas de ensinar tendo em conta a realidade da turma.

A formação do professor e a criatividade são importantes para lidar com uma turma internacional. É necessário que o professor estude um pouco da realidade do aluno. Ao conhecer essa realidade, poderá guiá-lo para transformar teorias baseadas em contexto brasileiro para adaptá-las a prática do contexto africano ou timorense. Esse exercício deve ser constante, porque a prática desses alunos se realizará em outro país, em outro continente. É importante que os alunos reflitam sobre as teorias tendo em conta as realidades africanas e timorenses, pois se assim procederem poderão se libertar do eurocentrismo.

Terminamos esta parte chamando atenção aos cursos de pós-graduação no Brasil para que seja inserida dentro dos cursos uma disciplina opcional sobre a 'Metodologia de Ensino' daquele curso que poderá ser frequentada por mestrandos e doutorandos que desejam ser professores no futuro. Sabemos que nem todos os pós-graduandos se tornam professores, mas a grande maioria será/foi e é professor universitário.

A PROBLEMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA ESCRITA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos que compõem a Unilab provem de diversas realidades socioculturais e sobretudo, sociolinguísticas. Segundo Timbane e Quiraque (2019) na lusofonia não se fala português da mesma forma. Há variantes, variedades e dialetos que tornam a língua portuguesa

mais diversificada. Essa variação do português deve ser reconhecida em sala de aula fazendo com que o preconceito linguístico não iniba o desenvolvimento na educação.

A educação colonial trouxe consequências drásticas para a cultura africana porque as práticas educacionais tradicionais foram imediatamente desvalorizadas, incluindo as línguas e substituídas pela educação moderna de modelo europeu. Em mais de 40 anos de independência, África e os africanos ainda precisam alcançar outras independências que realmente são importantes para África. A independência na educação é a que deveria ser a mais prioritária, pois é com ela que se garante um futuro mais próspero (TIMBANE, 2019). O professor da Unilab deve potencializar isso criando oportunidades para que os egressos sejam independentes cientificamente em seus países de origem.

Para os alunos guineenses, o crioulo é a língua do pensamento, da reflexão e da construção de ideias. Em muitos momentos, alunos que têm o crioulo como língua materna, primeiro pensam em crioulo e depois traduzem para português. Nesse processo surgem interferências de L1 (crioulo/o guineense) na L2 (português) fazendo com que as frases de L2 sejam erradas. Não é um erro proposital, mas sim, das interferências da(s) língua(s) aprendidas anteriormente. O multilinguismo nos povos africanos e timorenses é normal. O anormal é encontrar alguém que fale apenas uma língua.

Na CPLP, todas as crianças chegam à escola sem conhecer a “norma-padrão” e cabe a escola ensinar essa gramática aceite. Mas essa gramática não pode ser ensinada com intuito de desvalorizar as “normas populares”. Isso significa que “A escola deve mostrar as outras variedades formais que ajudarão o aluno na superação das dificuldades no processo de aprendizagem formal durante a formação acadêmica” (TIMBANE; QUIRAQUE, 2019, p. 242). Ao invés de castigar

verbalmente o aluno que fala uma variedade diferente, a escola deve mostrar as possibilidades que a língua tem.

A escrita não deve servir de instrumento de repressão do professor. Sabe-se que vivemos num mundo em que a escrita tem o seu valor. Mas esse não pode ser argumento de excluir estudantes que não tenham domínio pleno da escrita, de humilhá-los, porque ela não é o único instrumento de comunicação. Para além da escrita, as pessoas podem se comunicar oralmente ou por sinais. Precisamos nos libertar da ideia de que a escrita é a única forma de expressar a ciência.

Cuidado: o que é considerado conhecimento popular pode ser científico sim, desde que se saiba como enquadrar ou defender a ideia. Uma tese não se torna tese porque foi escrita no papel. Se desejarmos, podemos valorizar apenas a apresentação oral como tese desde que sejam respeitados os parâmetros por nós estabelecidos. Tudo depende da forma como enxergamos o mundo e os fenômenos. Segundo Machado e Lopes (2019, p.50),

na avaliação de 2018, o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos, apontou que somente 25% da população brasileira apresenta um nível intermediário de alfabetismo, isto é, consegue interpretar textos, estabelecendo relações entre suas partes, realizar sínteses e inferências.

Esse estudo mostra como os parâmetros da escrita e leitura são mais valorizados, mas na verdade nenhuma pessoa adulta está desprovida de conhecimento. Nas tradições africanas, existe uma educação permanente. Não tem canudo, não tem certificado e nem diploma escrito em papel. Mas a sociedade e os anciões atribuem oralmente e reconhecem/respeitam aquele indivíduo como qualificado e com autoridade. A existência de um papel para afirmar que é doutor é realmente uma ideia da cultura europeia porque as tradições as



culturas africanas ensinam, graduam e atribuem qualificações aos membros da sociedade sem nenhum papel na mão.

Dessa forma, seria interessante valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e iniciar a partir delas para o conhecimento que se pretende discutir em sala de aula. Uma educação pensada na *perspectiva decolonial*³ deve diversificar as atividades na sala para atingir diversos estilos de aprendizagem, tendo em conta as características linguísticas e socioculturais dos alunos. Nem todo mundo aprende da mesma forma. Há quem aprende mais pela oralidade do que pela escrita. Por isso, algumas provas poderiam ser feitas oralmente para que, quem não domina a escrita, tenha a oportunidade de demonstrar o seu potencial ou grau de compreensão por meio da prova oral.

O português é obstáculo para o progresso da educação nos PALOP, Timor Leste e no Brasil, mesmo depois de 12 anos de escolaridade em que a disciplina de língua portuguesa é obrigatória, os alunos ainda enfrentam dificuldades no uso. O que estaria falhando, porque para o brasileiro, apesar de falar português como L1 ainda comete erros gramaticais? É porque a língua, especificamente a norma, de casa é diferente da norma da escola (TIMBANE; QUIRAQUE, 2019). O português da escola é artificial e não corresponde a língua materna de ninguém. Por isso ninguém consegue saber tudo o que está naquele livro grande chamado de Gramática.

Como professor da Unilab, estou nesse dilema de questionamentos: quem é o aluno que escreveu? Por qual razão

3 Uma educação na perspectiva decolonial é aquela que abandona a ideologia colonial de ensino, adotando uma educação que valoriza a realidade e os contextos socioculturais do espaço em que o estudante está inserido. Segundo Oliveira e Candau, “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.”(OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24).



escreveu assim? Como devo avaliá-lo sem prejudicá-lo nem puni-lo? É que não posso tratar os alunos da mesma forma porque cada um vem de experiências distintas e jamais devo tentar uniformizar o pensamento e a variedade a usar. Não existe acordo da fala. Mas o ortográfico existe. Esse sim deve ser respeitado como Lei. Cada palavra se escreve de uma forma num Acordo. A palavra “casa” escreve-se com C-A-S-A. Não existe uma outra forma de escrever essa palavra.

Terminamos este relato, chamando atenção para a necessidade da formação docente. A sala de aula não é um espaço fácil. Ensinar exige doação, esforço, tempo de preparação das aulas e busca de materiais que auxiliam a compreensão dos conteúdos. O professor está sempre estudando para atender as realidades atuais da ciência. A turma internacional é complexa porque carrega identidades internacionais que em muitos momentos exigem atenção do professor. O ensino médio no Brasil não apresenta os mesmos conteúdos do ensino médio de Angola. Os professores angolanos do ensino médio não têm a mesma preparação psicopedagógica como os do Brasil. Os contextos socioculturais de Moçambique são diferentes de São Tomé e Príncipe. Como se pode ver, a sala de aula é multidimensional e precisa da atenção do professor para que haja sucesso.

Os professores da Unilab têm feito esforços para lidar com estas realidades. Muitos alunos africanos tratam os professores como pais. Mas não tomam essa decisão por acaso. É reflexo da cultura de onde provem e da interação. Os resultados são visíveis: a cada semestre vários alunos concluem, graduam e voltam para os seus países de origem. Vale apenas trabalhar na Unilab.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. *Caderno CRH*, Salvador, v.31, n.82, p.169-186, jan./abr.2018.

BRASIL. *Lei Federal nº 12.863/2013 de 24 de setembro*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências.

BRASIL. *Lei Federal nº 12.289/2010, de 20 de julho*. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB e dá outras providências.

DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo. *Caminhos e desafios acadêmicos da Cooperação Sul-Sul*. Redenção: UNILAB, 2013.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Alfabetização, letramento e formação de professores. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (Org.). *Filosofia, política, educação, direito e sociedade 6*. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. p.49-63.

MAGALHAES, Nadja Regina Sousa. A prática didática e pedagógica diante das políticas públicas de educação em tempo integral. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade 6*. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p.74-79.

MARQUES, Edite Colares Oliveira; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. O ensino de arte na UECE E UNILAB: cultura popular e lúdica na formação de educadores (2013-2017). *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Vol.15, nº4, p.77-104, out./dez.2019.

MASETTO, Marcos T. *Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença*. São Paulo: PUC, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, p.31-48, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Daniela Fernandes; MOURA, Farbênia Kátia Santos de. Formação docente: saberes e dilemas. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (Org.). *Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade 6*. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p.92-101.

TIMBANE, Alexandre António. Política linguística na África lusófona e a revitalização das línguas autóctones: 40 anos após as independências.

SILVA, Alessandro Rezende da. & ARAÚJO, Gilberto Paulino de. (Org.). *As novas rotas da globalização: debates e mudanças em pauta*. Curitiba: CRV, 2019, p. 57-78.

TIMBANE, Alexandre António; QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. Língua ou línguas portuguesas? a variação linguística e ensino nos países lusófonos. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade 6*. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p.230-250.

TIMBANE, Alexandre António. FERREIRA, Líliliana Bispo. A família, a escola e o aluno: quem ensina o que e para quê? in: JORGE, Welington Junior. (Org.). *Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial a distância e corporativa*. Maringá: Uniedusul Editora, 2019, p.198-214.

UNILAB. *Diretrizes gerais*. Documentos oficiais. Julho de 2010. (documento não publicado).





Valdene Moura Lopes

Professor sabe ser professor

INTRODUÇÃO

Neste texto, intitulado “Professor sabe ser professor”, venho compartilhar a minha experiência de 20 anos de profissão de uma maneira diferente. Não trago informações sobre experiências exitosas, embora como muitos outros professores e professoras, as tenha “escritas” em minha longa jornada profissional. Quero dividir a minha experiência e propor uma reflexão sobre alguns cursos de formação continuada oferecidos aos professores e professoras da Educação Básica, mas especificamente das séries iniciais do Ensino Fundamental, visando promover a alfabetização dos estudantes matriculados neste ciclo.

Não é raro, nos estudos que realizamos (por conta própria) encontrarmos autores/autoras que citam a quantidade reduzida de alunos/alunas na sala de aula como fator essencial para um bom desenvolvimento e conseqüente aprendizagem. “É impossível desenvolver um trabalho adequado com uma classe que tem um número exagerado de alunos.” (CAGLIARI, 1998, p. 112). “Para tanto cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; [...]” (SAVIANI, 2003, p. 9). Dois estudiosos de áreas distintas da educação e o mesmo chamamento: número excessivo de estudantes prejudica definitivamente a realização de um bom trabalho em sala de aula, isso é fato.

O problema é que boa parte dos cursos de formação destinados a profissionais desse segmento da educação desconsideram solenemente essas “recomendações” e a realidade vivida pela maioria dos professores e professoras do ensino público. Seguem demonstrando como é fácil alfabetizar, evidenciando isso por meio da exibição de vídeos em que um professor ou professora realiza um

trabalho maravilhoso, minucioso, demonstrando sua prática com uma turma reduzida de aprendizes, num espaço amplo, numa sala arejada, bastante iluminada, com móveis novos, paredes ilustradas, alunos e alunas impecavelmente fardados(as) e incrivelmente comportados(as). Ou ainda, com um único estudante, para que nós repliquemos as maravilhosas técnicas demonstradas, só que no nosso caso, em condições totalmente contrárias ao que foi demonstrado: salas lotadas, escuras, quentes, quase sem espaço entre as carteiras e, devido a essas condições, com alunos e alunas totalmente inquietos(as), apelando para o nosso amor pela profissão e a nossa capacidade de adaptação como excelentes profissionais que somos.

Geralmente os ministrantes desses cursos iniciam sua fala com a frase “Eu AAamo sala de aula” (com bastante ênfase no Amo). E assim o nosso “amor ao próximo” é evocado durante todo o tempo, na expectativa de criar um ambiente onde o profissional da educação se veja impossibilitado de discordar, dizer não, apontar falhas. De convencer o professor e a professora de que está tudo muito bem e o que for demonstrado no curso e não estiver de acordo com a nossa realidade escolar o nosso “amor” pela profissão superará.

Quando questionamos sobre o que é demonstrado nesses cursos e sobre não ser essa a nossa realidade, na maioria das vezes, somos rechaçados. Acusam-nos de não querer “trabalhar duro”, de só olhar o lado negativo das situações e nos expõem ao famoso jargão educacional: “Educação não se faz sem amor!” Alguns de nós, professores e professoras, convencemo-nos de que a razão deve estar mesmo com o ministrante. Por vezes nos calamos sentindo-nos realmente culpados ou culpadas e outras vezes nos atrevemos a pensar: “Queria observar esse ministrante/essa ministrante em minha sala de aula!” Sentimos vontade de gritar ao mundo que nós sabemos ser professores, sabemos ser professoras! E que, aquilo demonstrado não cabe a nossa sala de aula porque nós, melhor que ninguém,

conhecemos nosso público. Mas, seguimos frequentando o curso porque, ao contrário do rótulo que nos é dado, ansiamos aprender mais para melhor auxiliar nossos alunos e alunas.

O ministrante do “pacote pronto de alfabetização” segue seu passo a passo do curso passando uma tarefa para o professor-cursista aplicar na sua aula. Pouco importa a ele(a) a quantidade de estudantes, a falta de recursos, pois, “o professor, a professora de qualidade precisa saber adaptar...e por amor dará sempre um jeitinho.” Nós, professores e professoras saímos de lá cientes que aquela atividade não cabe à nossa sala de aula pois conhecemos nossa turma. Nós, professores e professoras “chão de sala” sabemos bem o que precisamos fazer para nossos alunos/alunas aprenderem, mas por tantos momentos ouvimos que não, que as vezes nos deixamos entrar no jogo do “faz de conta” e tentamos avidamente dar vida ao que nos foi “ensinado” no curso, porém, sem sucesso em boa parte do tempo, isso porque, um jogo educativo para aplicar a quatro alunos enquanto os outros 25, 28 (ou mais) de acordo com a orientação do ministrante do curso, podem brincar sem supervisão aguardando pacientemente sua vez em outro canto da sala, não pode mesmo dar certo. Feito isso, voltamos ao curso cheios de indagações e novamente o vídeo do “sucesso” da prática nos é demonstrado (alunos/alunas extremamente comportados, excepcionalmente atenciosos, em uma sala de aula com número reduzido de estudantes) e assim é finalizado com louvor o curso, segundo seus organizadores, mas não segundo nós, professores e professoras, que seguimos com nossas angústias e incertezas enquanto o nosso aluno/aluna continua lá, com todas as suas dificuldades e nós, com todas as nossas dúvidas sendo imperiosamente caladas e tentando buscar sozinhos/sozinhas material de estudo realmente relevantes, no curto espaço de tempo em que a nossa carga horária nos permite, a fim de oferecer o melhor que conseguimos para aqueles pequenos aos quais, de fato, amamos.



O que trago aqui é uma verdade silenciada a todo o tempo: Professor/Professora não precisa ter amor necessariamente, precisa sim ter competência, capacidade profissional. Não devemos sentir-nos envergonhados ou envergonhadas. Afinal ser professor ou professora não nos furta as características inerentes aos seres humanos e a mais natural delas é: nos apegamos a pessoas a partir de certas características e dos sentimentos que essas características despertam em nós! Nós professores/professoras só não estamos autorizados e autorizadas a deixar o nosso sentimento pessoal interferir na qualidade do serviço que prestamos a todos os nossos alunos e alunas, pois todos têm igualmente direito a aprendizagem. Dito isto, partimos para dois pontos essenciais: O direito a aprendizagem e a vontade de aprender.

O DIREITO A APRENDIZAGEM

Os alunos têm direito a aprendizagem, de serem respeitados em suas individualidades, de que nós professores e professoras estejamos cientes da variedade dialetal de cada um deles para podermos, por exemplo, analisar adequadamente a sua produção escrita e efetivamente ajudá-los a resolverem suas dúvidas ortográficas ou estabelecermos uma comunicação eficaz e fazer com que se sintam acolhidos e respeitados em suas diferenças. Como conhecer o dialeto e estabelecer uma comunicação apurada com cada indivíduo em uma sala com uma quantidade excessiva de estudantes?

Abrimos aqui um pequeno parêntese para discutir sobre as questões legais que regem a quantidade de alunos na sala de aula. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (1996) em seu artigo 25, o número de estudantes deve ser estipulado pela respectiva esfera responsável pela manutenção da oferta, conforme podemos observar abaixo:

“Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.” (BRASIL, 1996).

O que acontece na maioria das vezes, porém, é que, mesmo que seja atingida a quantidade máxima de alunos/alunas por sala, as matrículas não param. O amor pela profissão é evocado na esperança de levar o professor/professora a aceitar, sem questionar, o amontoado de estudantes em sala de aula. Um leitor desavisado poderia acreditar que este é o posicionamento correto. Seria, se desconsiderássemos que aqui não se trata da escolha do professor/professora, mas do direito de aprender do aluno. Alocá-lo em uma sala superlotada constitui furto a esse direito, garantido constitucionalmente:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Garantir apenas a matrícula não é o que reza a Constituição, é necessário o pleno desenvolvimento e este desenvolvimento pleno restará consideravelmente prejudicado caso o professor/professora não consiga direcionar ao seu aluno/aluna um olhar individualizado, o que é dificultado sobremaneira pela superlotação. Portanto, é fato incontestável que todos os alunos devem ter a sua matrícula nas instituições de ensino garantida, assim como também o é, que lhes seja garantido o direito a aprendizagem e isso não tem correlação apenas com questões emocionais, mas com questões legais. Ampliar a oferta de ensino, entenda-se, estender a capacidade de matrícula por estabelecimento em condições dignas, não é atribuição do docente e

muito menos do seu “amor pela profissão”, mas o engajamento na luta para garantir que estas condições sejam efetivamente atendidas, sim. Ademais, como afirma Cagliari (2003): “Se nossa sociedade estivesse de fato interessada em melhorar a vida de seus membros, nossa escola seria muito diferente.” (CAGLIARI, 2003, p.11).

Voltando a nossa discussão inicial, Luiz Carlos Cagliari, escritor de obras conceituadas na área da Alfabetização, em seu livro Alfabetização e Linguística (2003) traz informações sobre como o professor/professora pode classificar o que ele chama de “erros ortográficos” [aspas do autor] para poder examinar adequadamente a produção textual do aprendiz e ajudá-lo a superar suas dificuldades ortográficas. No capítulo intitulado Análise dos “erros ortográficos” dos textos, entre as classificações do autor temos a Forma Morfológica Diferente, que segundo Cagliari, nada mais é do que a escrita que o aluno/aluna produz baseada na reprodução do seu dialeto, por exemplo, escreve “ade pois” (CAGLIARI, 2003) porque é assim que pronuncia a palavra. Camacho (2012) explica que “O ensino da norma padrão não necessita ser substitutivo e, por isso, não implica a erradicação das variedades populares” (CAMACHO, 2012, p.80). Se nós professores e professoras não conhecermos de maneira individualizada o nosso aluno/aluna não poderemos identificar essa pronuncia como uma variedade dialetal e identificaremos nessa escrita simplesmente um erro e, a depender da postura que tomarmos, poderemos afastá-lo mais ainda da vontade de aprender, que é nosso segundo tema.

A VONTADE DE APRENDER

É comum ouvirmos em alguns cursos de formação continuada destinado aos docentes a repetição exaustiva que “o professor deve despertar no aluno a vontade de aprender”. A vontade de aprender



precisa existir, é óbvio, pois o indivíduo que não sente vontade de aprender determinada coisa estará definitivamente fechado a aprendizagem desta coisa.

Sacristán (2000), discutindo sobre a importância de um currículo adequado, afirma que “Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 30). Sem querer entrar na discussão sobre a organização curricular, atentemo-nos a expressão: “os interesses dos alunos”. Quais são estes interesses? De fato, nós professores e professoras temos conhecimento destes interesses? (mais uma vez chamo atenção para a quantidade desproporcional na relação aluno/sala/professor).

Precisamos entender, para além da romantização do ensino, que na sociedade plural e pluralizada em que vivemos atualmente é possível sim que os interesses de aprendizagem de alguns estudantes não sejam atendidos por determinadas disciplinas e que isso pode não ter relação com a estratégia de ensino que o professor ou professora utiliza. Não cabe a nós professores/professoras a reponsabilidade determinante sobre o que o aluno/aluna terá vontade de aprender. É nossa responsabilidade realizar um trabalho com competência e sensibilidade (sensibilidade esta que será melhorada por uma turma com número razoável de estudantes); é nossa responsabilidade buscar sempre meios de trabalhar os assuntos da disciplina de maneira dedicada e contextualizada, conforme os recursos que temos ou que nos seja possível conseguir (muitas das vezes adquiridos até mesmo através de recursos próprios).

Para além disso precisamos entender que existe sim a chance de que algum ou alguns de nossos alunos/alunos permaneçam sem demonstrar interesse em determinadas aulas e que esse não deverá ser entendido por nós professores e professoras como o nosso

pecado mortal. É importante não nos recobrirmos dessa culpa. Precisamos aceitar a realidade de que nosso aluno/aluna é um ser histórico no tempo e no espaço e que dificilmente conseguiremos conhecê-lo ou conhece-la melhor se tivermos que fazê-lo igualmente com 28, 30,35 (ou mais) alunos em um único espaço. Desta maneira poderá ocorrer que a nossa estratégia de ensino seja mudada infinitas vezes e ainda assim não encontremos o ponto que desperte o interesse dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Boa parte dos referidos cursos aos quais nos professores e professoras somos submetidos apregoam métodos. Métodos estes que se prestam a nos “ensinar” e, geralmente, pretendem ensinar condutas milagrosas. Já passamos por cursos de aceleração de aprendizagem, de regularização de fluxo de aprendizagem, de alfabetização matemática, já fizemos pactos pela alfabetização, todos pela alfabetização. Há aproximadamente dez anos observamos o surgimento de receitas milagrosas para alfabetizar, algumas delas vazias de autoria, que nada ou muito pouco fazem por nós professores que confusos, caminhamos de um lado para outro, buscando aperfeiçoar-nos nessas técnicas, dicas, ou seja lá do que chamam esses meios oferecidos, ou desconfiando delas, buscamos nos concentrar no nosso foco principal: nosso aluno/aluna! Ele(a) está bem ali e nós não precisamos de receitas prontas para alcançá-los.

Soares (2018) afirma que:

“Uma questão que atravessou o século XX e ainda persiste recebendo, ao longo do tempo, sucessivas pretensas soluções”, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre “inovadores” e “tradicionais”: um “novo”

método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que qualifica o anterior como “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente.” (SOARES, 2018, p. 16-17).

É claro que devemos procurar nos atualizar enquanto profissionais competentes que somos, mas por outro lado, precisamos acreditar em nossa capacidade profissional e questionar, não sempre, mas sempre que se fizer necessário. Cagliari (1998) afirmou: “Um bom trabalho de alfabetização não pode ser desenvolvido sem as condições materiais adequadas” (CAGLIARI, 1998, p.112). E nós professores sabemos disso. O fato não é que queiramos aqui desmerecer o processo de formação continuada; o que se segue é que nos apropriemos da máxima de que Professor sabe ser professor e se um curso é apresentado considerando-nos tábula rasa e desconsiderando toda a nossa vivência profissional, ou com demonstrações mirabolantes sobre a “mais nova” panaceia educacional, há algo de errado com este curso e não conosco.

Ainda de acordo com Cagliari observamos que:

“[...] quando se pensa em qualidade de ensino, sempre se apela para a atuação dos professores, para sua incompetência e para a má vontade dos alunos de hoje em dia. Mas como alguém pode desempenhar seu trabalho corretamente sem os recursos mínimos indispensáveis?” (CAGLIARI, 2003, p. 12)

Assim podemos afirmar que curso algum surgirá efeito se no momento de colocar em prática a teoria pretendida, professores/professoras e alunos/alunas não dispuserem dos recursos mínimos para efetivação dessa prática. E quando citamos “recursos” nos referimos a tudo que envolve o amplo processo educativo. Urge ouvir o professor/professora. Para elaborar um curso de formação continuada destinado a docentes é preciso ouvir o professor “chão de sala” e não

apenas aquele acadêmico distante e que se distancia da sala de aula. Uma bibliografia adequada também se faz necessária.

Soares (2018) afirma que se método é caminho então alfabetizar com método é “[...] alfabetizar conhecendo e orientado com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização” (SOARES, 2018, p. 352). Desta maneira podemos entender que a instituição de “receitas prontas” no meio educacional, principalmente se elaboradas por agentes externos a prática da docência, poderão não ser tão efetivas o quanto pretendem.

Para finalizar essa breve discussão, afirmo que a esmagadora maioria dos professores e professoras que conheci ao longo da minha carreira profissional e da minha vida pessoal enquanto discente, quer nas séries iniciais ou nas finais do Ensino Fundamental, foram profissionais comprometidos que se interessavam primordialmente em desenvolver um bom trabalho com os seus alunos e alunas. Não faltam a estes, leituras, estudos, projetos, pesquisas. Não faltam também empecilhos inúmeros promovidos por motivos diversos para os colocar em prática. Mas o que quero deixar claro nessa rápida explanação é que Professor sabe ser professor, e com maestria. No entanto, para o bom desenvolvimento do seu trabalho é preciso sim (e não podemos sentir-nos constrangidos por afirmar isto) que haja condições adequadas, pois, a educação não se faz só com amor. Dê-nos os recursos, as condições necessárias e vejam o mundo brilhar através dos alunos e alunas. O grande x da questão é saber se o atual sistema de ensino do nosso país realmente espera que nossas crianças da escola pública brilhem.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá-bé-bi-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 1998.

SAVIANI, Derrneval. *Escola e democracia*. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CAMACHO in BENTES, Ana Christina; MUSSALIM, Fernanda (org). *Introdução a Linguística: domínios e fronteiras*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Constituição Federal. 1988 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02/06/2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 02/06/2020.



5

Lucila Tragtenberg

**Princípios
e ensino-
aprendizagem
da técnica vocal
espanhola
no Brasil**



Neste capítulo, realizaremos reflexões sobre princípios e a nossa docência em Canto, a qual vem sendo realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e com alunos particulares há mais de vinte e cinco anos, utilizando a técnica vocal espanhola aprendida por nós ao longo de vinte e dois anos de estudo com o professor Victor Olivares, no Rio de Janeiro. Abordaremos o período de nosso aprendizado para explicitar melhor aspectos fundantes dessa técnica na experiência de docência e aprendizado da mesma. Aspectos ligados à prática da docência contemporânea do Canto também serão trazidos para contribuir na discussão acerca da metodologia que estamos empregando em nossas aulas de Canto, a qual tem como objetivo oportunizar a interrelação entre aspectos científicos da produção vocal e a terminologia tradicional que se utiliza de imagens.

As técnicas vocais costumam ser conhecidas e nomeadas segundo as nacionalidades. Assim, há a técnica italiana, francesa, alemã, inglesa, título inclusive de um livro do conhecido pedagogo Richard Miller: *National Schools of Singing: English, French, German, and Italian Techniques of Singing Revisited*. E existe também a técnica espanhola. Existem preceitos gerais internos que constituem as técnicas de diversas nacionalidades, como modos de respiração, apoio, utilização de vogais. Por exemplo, na técnica vocal alemã a respiração abdominal inferior é incentivada, já na francesa, a respiração deve ser deixada ao natural, sem um trabalho específico para ela. Mas há também algumas variações internas nas mesmas, segundo seus diferentes docentes e regiões em que habitam.

Assim, a técnica vocal espanhola que abordaremos neste trabalho é a que foi ministrada pelo Prof. Victor Olivares no Brasil. Ela é originária do Mosteiro de Montserrat na Espanha, de onde foi para o Chile em 1936, quando um monge fugindo da Revolução Espanhola (1936/1939) saiu do Mosteiro de Montserrat e se mudou para Santiago

do Chile. Lá ele ensinou o professor Macaya, que formou Victor Olivares nesta técnica. O Prof. Olivares veio para o Brasil em meados dos anos 60 e se fixou no Rio de Janeiro, onde criou o Studio Musical Tito Olivares, formando vários cantores líricos, populares, atores.

Doravante quando citarmos a técnica vocal espanhola ministrada pelo Prof. Olivares no Brasil, escreveremos apenas a técnica espanhola, nos referindo à do Prof. Olivares e não à técnica espanhola em geral, devido a possível diversidade da mesma em locais diferentes.

Quem se interessar em conhecer os diversos tratados de canto espanhóis, pode recorrer à tese de doutorado de María del Coral Morales Villar: *Los Tratados de Canto en España durante el siglo XIX: técnica vocal e interpretación de la música lírica*.

Nosso foco aqui será a nossa docência e aprendizado da técnica espanhola.

APRENDIZADO FUNDANTE DA DOCÊNCIA

Durante os anos em que estudamos com o Prof. Olivares, fazendo aulas de técnica vocal todos os dias úteis da semana vivenciamos uma metodologia de ensino e no período de nossa docência (concomitante à parte deste tempo de aprendizado), adicionamos recursos que consideramos importante para o aumento da produtividade do trabalho, como a explicitação da imbricação do caminho Zen e a técnica espanhola, tendo sempre como bússola o que foi por nós aprendido nas aulas.

A metodologia de ensino que utilizamos em nossa prática docente é, em parte, a mesma que vivenciamos com o professor Victor Olivares, e a abordaremos a seguir. Desse modo, nossas

aulas como aluna e como docente foram guiadas por dois fatores fundamentais desta técnica:

- a. Fluxo contínuo - fluxo contínuo dos vocalises, que se estabelece levando o aluno a ir de um som ao outro, em sequência, no vocalise. As indicações de onde ir colocando o som (mais acima por exemplo) são feitas durante o acorde que é tocado para a mudança de tom. Assim, o fluxo da construção da voz em direção aos agudos não é quebrado, segue então, contínuo. As paradas ocasionais para que se trabalhe a melhoria de determinado som não chegam a interromper o élan do fluxo contínuo na construção da voz, que vai em direção acima. Diferentemente, em aulas que fizemos com a técnica italiana, a professora chegava a ficar quase a aula inteira centralizada na emissão de uma nota. A diferença que queremos apontar é que o aprendizado das notas que o aluno precisa melhorar possui vantagens ao ser feito mantendo o movimento de subida aos tons agudos, ao invés de se paralisar o fluxo em uma nota por muito tempo, perdendo a unidade do fluxo contínuo. Isto porque existe a questão da espontaneidade aí imbricada, que se quebra e se perde ao se paralisar a emissão vocal por muito tempo em um som. Falaremos dela a seguir.
- b. Espontaneidade - cumpre explicitar o contexto em que é compreendida e utilizada aqui a palavra espontaneidade. O fato de seguir fazendo as notas de um vocalise em sequência, mantém no aluno a espontaneidade que é trazida pela própria técnica. Esta o faz, ao solicitar do aluno de modo contundente, o foco na emissão sonora de uma determinada forma, específica. Assim, o aluno se concentra no que vai fazer e apenas faz, sem indicar o que faz no mesmo momento em que o realiza. Ele, assim, indica e na sequência, faz. Ao proceder deste modo, ele faz o som vocal com um lugar reservado à espontaneidade,

que por sua vez trará leveza a linha vocal, evitará a colocação de energia demais na produção sonora. Este é um dos passos em direção à aquisição da excelência vocal e pode ser bem compreendido e explicitado no próximo tópico, que trata da imbricação de recursos do Zen e o modo de docência na técnica espanhola, que no caso da concentração específica acima explicitada, no Zen tem a denominação de Mushin.

DOCÊNCIA DA TÉCNICA VOCAL ESPANHOLA E IMBRICAÇÕES COM O CAMINHO NO ZEN

Os dois fatores básicos da técnica espanhola, que apontamos acima, foram e vem sendo observados por nós ao longo de nossos anos de docência. Eles são fundantes no modo como realizamos nosso trabalho.

Entretanto, houve por nós a descoberta da imbricação de aspectos desta técnica espanhola com os caminhos no Zen, e isto se deu de forma inusitada. Estávamos ministrando uma aula de voz para o Professor Antonio Guerreiro da UNIRIO/RJ, um grande nome da área de Harmonia Musical no Brasil, infelizmente recentemente falecido. Após realizar alguns vocalises ele nos disse: “mas você está utilizando a prática do arqueiro Zen”, e nos presenteou com o livro *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen* de Eugen Herrigel. Lemos o livro e constatamos que o professor Guerreiro tinha razão. Após algum tempo, localizamos também o livro *O Arqueiro Zen e a Arte de Viver* de Kenneth Kushner. Este autor é psicólogo e Herrigel era um filósofo. Realizamos sempre com os alunos primeiro a leitura e discussão do livro de Kushner e depois o de Herrigel, uma vez que por ser psicólogo, Kushner explicita de modo mais direto o trabalho que realizou no Kyudô, facilitando o acesso do leitor à compreensão dos princípios

e prática Zen e Herrigel, como filósofo, aborda sua vivência do Kyudô com abordagens filosóficas, um modo um pouco mais intrincado de introduzir o leitor aos recursos Zen. Mas os dois livros são igualmente importantes para adentrar o universo das práticas de caminhos Zen.

Como prática pedagógica, nós os discutimos sempre com os alunos no início do período de aulas para que obtenham maior clareza sobre o que irão vivenciar na técnica espanhola, e para otimizar o tempo de trabalho pois, conscientes do que estão estudando, podem penetrar mais rápido e facilmente no estudo, acessando inclusive, imagens que contribuirão para a qualidade do trabalho de emissão e interpretação vocal a ser desenvolvido.

Ri, Ji, Mushin e a Técnica Espanhola no Corpo Vocal

Explicitaremos agora alguns princípios do Zen e como eles são aplicados em nossa prática de docência da técnica vocal espanhola.

No início do livro *O Arqueiro Zen e a Arte de Viver*, Kushner nos fala sobre o Ri e o Ji, apontando uma dimensão macro no Zen. Por Ri se compreende os princípios subjacentes ao universo e por Ji, se compreende as técnicas de qualquer habilidade que venha a ser estudada. Nas palavras do autor:

Há uma palavra japonesa – ji- que se refere aos aspectos técnicos das artes. No kyudô, ji diz respeito às técnicas do hassetsu, os oito estágios do kyudô. Para ele, como para todas as artes Zen, o mero domínio do ji ou das técnicas não é considerado o objetivo final. Para entender esse fato, é preciso atentar para outra palavra japonesa estreitamente ligada com o ji. É o ri, para o qual não existe equivalente em nosso idioma. Ri pode ser entendido como as verdades universais ou princípios subjacentes ao Universo. (KUSHNER, 1988, p. 23).



Portanto, nos caberá a nós explicitar como na estrutura da técnica espanhola, o Ji está imbricado no Ri. Ou seja, como as verdades universais do universo estão ali subjacentes, para ficar claro o porquê de realizarmos com os alunos, no início do estudo da técnica espanhola, a leitura detalhada e interrelacionada dos dois livros citados acima sobre os caminhos e o Zen e a técnica que irão vivenciar e aprender. Mas antes vejamos uma explicação que nos orienta ainda mais sobre a relação entre Ji e Ri:

Manifestações específicas do ri também são chamadas de ji. Assim, nos Caminhos, as técnicas são vistas como manifestações específicas dos princípios subjacentes. O ji é uma materialização do ri em situações específicas, mas não é o próprio ri, assim como uma determinada receita não é por si só os princípios subjacentes à arte culinária. (KUSHNER, 1988, p. 23)

Tal como explicita a citação, as técnicas no Zen devem estar estruturadas sendo materializações do Ri, dos princípios subjacentes ao Universo. Veremos agora como isto se dá na técnica vocal com a qual trabalhamos.

A voz faz parte do corpo, apesar de comumente haver no senso comum, referências à ela como se fosse algo independente dele. Em nosso plano de docência, buscamos implementar e desenvolver no aluno o que denominamos de Corpo Vocal. Este deverá ser um corpo preparado e desenvolvido para a emissão vocal, o corpo como um todo será trabalhado para a excelência da função vocal. Chegamos à esta denominação, inspirados pela condição do Ri e Ji que percebemos manifestos na técnica vocal espanhola.

O desenvolvimento do Corpo Vocal na técnica espanhola tem sido por nós conduzido com os alunos, se iniciando-se com a implementação e desenvolvimento dos quatro passos da estruturação de energia muscular abdominal imbricada com o diafragma e com as cavidades de ressonância superiores, na face, mais especificamente as

cavidades nasais e os seios paranasais: nos seios maxilares que estão na face, abaixo dos olhos e de cada lado do nariz, especificamente a concha nasal média; os seios etmoidais acima do nariz e entre os olhos e os seios frontais, acima das sombrancelhas e na linha entre os dois globos oculares (nesta técnica esta cavidade de ressonância é utilizada para as notas super agudas, de do5 para cima), que são utilizados nos vocalises a serem feitos pelos alunos.

Os quatro passos vivenciados são:

1. Exercício de diafragma lento
2. Exercício de diafragma rápido
3. Exercício de respiração
4. Exercício de retenção de ar para aumento da capacidade respiratória

Faz parte ainda do desenvolvimento do Corpo Vocal, o trabalho que aplicamos de relaxamento específico quanto ao pescoço e ombros e o de postura.

Nos quatro passos descritos acima, o número de repetições vai aumentando, iniciando-se geralmente com 5 vezes e chegando até, pelo menos, 40 vezes para alunos de Música Popular e de Voz Falada e 70 vezes para alunos de Canto Erudito. O modo como orientamos esse desenvolvimento é gradual, as repetições aumentam aos poucos, em geral de duas em duas vezes, mas depende de cada aluno e como o corpo dele reage às repetições. Não há, portanto, em nossa prática, um número fixo de repetições a ser aplicado igualmente a todos os alunos.

Nós os acompanhamos por meioatravés de uma tabela onde os alunos anotam as repetições dos quatro passos, a qual reviso com

vistas a decidir em conjunto com eles, como vai se dando o aumento das repetições. Este desenvolvimento sistematizado é fundamental para o desenvolvimento do Corpo Vocal. Em técnicas outras que vivenciamos, como a francesa, a italiana e a alemã, a musculatura do diafragma e a quantidade respiratória não eram desenvolvidas. Havia apenas a indicação de realizar um modo de respiração, mas não havia a de praticá-lo diariamente e nem aumentar gradualmente suas repetições.

É preciso salientar aqui, que as repetições realizadas no trabalho físico de diafragma e respiração na técnica espanhola, nunca são iguais. Sempre que os alunos realizam os movimentos de diafragma e de respiração há uma otimização dos mesmos, eles vão trazendo força à musculatura envolvida, o aumento de ar gradual, melhorando e se modificando assim, à cada vez que são realizados. No Kyudô, a repetição dos oito estágios do *Hassetsu* (a preparação para o tiro do arco) são também repetidas infinitas vezes, como indica o provérbio Zen trazido por Kushner:

Milhares de repetições e a perfeição emerge a partir do nosso verdadeiro ser. (KUSHNER, 1988, p. 17)

Mas esta repetição contínua no Kyudô, assim como nos outros caminhos Zen (aikidô, judô, etc), visam ainda, o desenvolvimento e conhecimento do nosso ser verdadeiro, como indica Kushner:

No kyudô, assim como nos outros Caminhos, a compreensão Zen – a descoberta do nosso verdadeiro ser - surge apenas a partir da prática repetitiva e disciplinada. (KUSHNER, 1988, p.26)

Um dos objetivos dos caminhos Zen é, sem dúvida, o autoconhecimento que vai sendo aperfeiçoado a partir da técnica do caminho que está sendo praticado. Por este motivo, o *Makiwara* (um alvo próximo) é colocado para que o iniciante de Kyudô atire nele em seu período de treinamento e o *Matô* (o alvo distante), só é colocado em um período muito avançado do treinamento. Destse modo, nas



repetições, o praticante não tenderá a se envolver com o desejo de acertar o alvo e sim, se envolverá com o processo que resultará no tiro. O processo, que envolve tudo o que diz respeito ao seu ser, é o mais importante, e isto inclui o auto-conhecimento que vai se perpetrando ao longo do treinamento.

Do mesmo modo, em nossa docência na técnica vocal espanhola, o aluno não é incentivado a querer realizar sons bonitos, a ter uma voz que soe bonita logo no início de seus estudos. Este objetivo equivaleria a atirar no período inicial de aprendizado, no Matô. Iniciamos o aluno primeiro no desenvolvimento dos quatro passos e o trabalho de relaxamento específico e de postura, reconhecendo nos mesmos e os explicitando ao aluno, os princípios subjacentes do universo ligados à eles, a saber:

1. Exercício de diafragma lento e rápido – imbricação das vísceras e músculos abdominais com o centro tendíneo do diafragma. Isto proporcionará o controle de sua subida e descida. Os alunos estão também trabalhando aí a tonicidade e a agilidade da porção muscular do diafragma. Segundo Ph-E. Souchard, criador da Reeducação Postural Global/RPG na França (1998, apud TRAGTENBERG, p. 15) “O centro tendíneo não pode em momento algum perder contato com a massa visceral.”
2. Exercício de respiração – continuando, vem o trabalho de respiração e diafragma sob a égide de princípios universais da anatomia e fisiologia vocais, onde os alunos realizam a junção do trabalho de diafragma realizado no exercício anterior, com a respiração: suas fases de inspiração e expiração juntamente com a descida e subida do diafragma imbricadas aos músculos abdominais inferiores.
3. Exercício de retenção de ar – Este é o mesmo trabalho de respiração realizado no item 2, mas com uma parada de

retenção de ar por alguns segundos, entre a inspiração e a expiração. Como o pulmão e as paredes torácicas são elásticos, sua expansão, e conseqüente aumento da capacidade de ar, pode ser desenvolvida, observamos assim com esta prática, um princípio do Ri ligado à respiração humana. Solta-se então o ar com a boca em formato de assovio, pois assim o ar já se direciona facilmente para fora.

Com relação ao Mushin, um estado de grande concentração específica desenvolvido nos caminhos Zen, ele pode ser correlacionado ao estado de concentração que o aluno experimenta na realização da técnica vocal espanhola. Vamos compreender melhor o Mushin, Kushner descreve aspectos deste estado de concentração e atenção:

Susuki descreve o mushin como um estado em que se está inconscientemente ou conscientemente inconsciente... Pode-se entender melhor o mushin considerando-se o fluxo da consciência humana. A maioria de nós mantém um constante diálogo interior que se perpetua através de uma ininterrupta corrente de associações. Este diálogo nos distrai, impedindo-nos de nos concentrarmos completamente no que estamos fazendo... No mushin, a mente não é distraída por pensamentos ilusórios... Ao disparar uma flecha, no entanto, o mais difícil é evitar que sigamos os pensamentos relacionados com o nosso próprio desempenho no Kyudô. Cada flecha deve ser disparada sem que levemos em consideração nos-sos desempenhos passados ou futuros. (KUSNHER, 1987, p. 53, 56).

Por meio da realização do trabalho físico de diafragma e respiração da técnica espanhola, aliado ao seu modo de realização dos vocalises (em fluxo contínuo, como explicitado no tópico 1), um específico estado de concentração é obtido pelo aluno. Se no Mushin circunscrito ao Kyudô, a atenção mental não se distrai com eventos externos e os realizados pelo próprio atirador, assim também em nossa docência da técnica espanhola, o aluno é orientado a se concentrar apenas nos passos que precisa realizar para a emissão

sonora e não nos resultados vocais da mesma. A concentração no processo é total. Ele não é guiado pelo resultado sonoro de sua voz, mas sim pelas imbricações fisiológicas que realiza e nelas é incentivado por nós a se concentrar.

AULAS DE CANTO E TERMINOLOGIA PEDAGÓGICA

A questão da docência do Canto e da Técnica Vocal viabilizada em uma terminologia de indicações de imagens para direcionamento dos alunos em aula (voz para o alto, voz para baixo, voz mais clara, mais escura, etc) tem sido a prática tradicional há alguns séculos. Com o advento de informações científicas acerca da produção vocal, pelo menos desde a segunda metade do século XIX oriundas da criação por parte de Manuel Garcia (professor de canto e barítono) de um laringoscópio, ou seja, um espelho colocado sobre a orofaringe para visualização da laringe, e seguindo-se o pós segunda guerra mundial, com o avanço tecnológico e crescente interesse da comunidade científica na investigação da produção vocal, há um movimento de valorização do ensino de canto através de informações objetivas frente às imagens tradicionais utilizadas pelos professores.

Joana Mariz situa este movimento, ainda em uma condição de embate, em que onde um tipo de terminologia superaria o outro, sem interrelação dos comandos de cada um:

Com a emergência de técnicas de investigação capazes de apontar explicações concretas para os fenômenos fisiológicos e acústicos da voz cantada, até então inacessíveis à visualização, surge o impulso de substituir o conhecimento intuitivo pelo objetivo e os termos tradicionais por definições exatas e pontuais. (MARIZ, 2014, s/n).

Mas existe, ainda, uma certa dificuldade de utilização de terminologias científicas na produção da voz, com uma real produtividade por parte dos alunos:

Embora munida de uma ancoragem científica definida, a pedagogia vocal moderna se depara com a dificuldade de encontrar termos objetivos e universais que sejam também adequados para o cotidiano do ensino do canto... No entanto, o universo científico parece ser muitas vezes por demais árido e distante da realidade prática cotidiana para ser facilmente incorporado a ela. Sua terminologia envolve conceitos complexos, que demandam um conhecimento específico anterior em outras áreas que não a música... Ao mesmo tempo, a tentativa científica de reduzir os termos a significados simples levantam uma questão pertinente à discussão sobre a linguagem verbal dos professores: os termos pedagógicos devem, obrigatoriamente, encontrar uma correspondência fonoacústica precisa? (MARIZ, 2014, s/n).

Como professora na contemporaneidade, não é possível nos furtarmos na busca de soluções produtivas neste embate. Em nossa prática docente (tanto nas universidades como para alunos particulares) seguimos uma junção da utilização de terminologias científicas com as de imagens sugeridas aos alunos.

Para tanto, desde o início de desenvolvimento do Corpo Vocal, utilizamo-nos de vídeos na *internet* para mostrar aos alunos a musculatura abdominal e o diafragma e seus termos específicos, que eles irão trabalhar no desenvolvimento do diafragma e da respiração. Deste modo os alunos têm contato com informações e terminologia científicas relacionadas diretamente ao trabalho físico que estarão realizando.

No caso de interrelação entre terminologia científica e de imagens para a colocação vocal, orientamos os alunos para realizarem pesquisas de informações anatômicas e fisiológicas acerca do trato vocal (em livros, vídeos e na nossa apostila de fisiologia da voz) e

correlacionamos as terminologias de imagens com as informações científicas por eles pesquisadas anteriormente.

Este modo de atuação entre as terminologias tem sido bastante produtivo para nossos alunos. Eles demonstram ao longo e ao final de seus processos, conhecer aspectos fisiológicos e anatômicos envolvidos nas suas práticas vocais, o necessário para desenvolvê-las com consciência e alta capacidade de concentração, assim como a consciência de aspectos mais sutis ligados à estética vocal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nos anos 40 se oportunizava um acesso separado entre informações científicas e prática vocal, tal como em livros de canto como o de Madelaine Mansion (1947), em que onde se tem muitas fotos com informações anatômicas sem correlações com a prática vocal a ser realizada, a tendência ainda hoje é uma correlação que funcione abarcando aspectos técnicos e estéticos da emissão vocal juntamente com o conhecimento científico acerca dela.

Estamos em nossa prática docente realizando esta correlação na terminologia que utilizamos e no modo como conduzimos o acesso às informações científicas e às imagens no trabalho vocal que inegavelmente, ao longo de tantos séculos, produziram vozes para apresentações musicais de excelência. Esperamos ter contribuído com informações para a área da pedagogia vocal explicitando aqui aspectos de princípios ligados ao universo e terminologias científicas junto à prática de preparação e desenvolvimento do Corpo Vocal na técnica espanhola por nós utilizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KUSHNER, Kenneth. *O arqueiro zen e a arte de viver*. São Paulo, Pensamento, 1988.

MARIZ, Joana. *A terminologia do professor de canto e a evolução da pedagogia vocal*. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2014, São Paulo. Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa em Música, s/n. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/3290/655> Acesso em: 05/04/20.

MILLER, Richard. *National Schools of Singing: English, French, German, and Italian Techniques of Singing Revisited*. New Jersey: Scarecrow Press, 1997.

TRAGTENBERG, Lucila. *Apostila de fisiologia da voz*. 1998, 29 f.

VILLAR, María del Coral Morales. *Los Tratados de Canto en España durante el siglo XIX: técnica vocal e interpretación de la música lírica*. Granada, 2008. 1.132 f. Tese de doutorado. Departamento de História da Arte e Música, Universidade de Granada, Granada, 2008. Disponível em <https://hera.ugr.es/tesisugr/17657477.pdf> Acesso em: 10/03/2020.





Ligia Silva Leite
Sandra Maria Martins Redovalio Ferreira
Sonia Regina Natal de Freitas

**O processo
de construção
de competências
avaliativas:
uma experiência docente**

INTRODUÇÃO

Já em 1911, no prefácio do livro *A Arte de Ensinar*, White (1911, p. 7) afirmava: “Ensinar é uma das funções escolares mais importantes, e do seu desempenho depende o adiantamento dos alunos”. Traduzindo este pensamento para o momento atual pode-se afirmar que a responsabilidade do professor diante da sua tarefa de ensinar é decisiva para o desenvolvimento das competências e habilidades dos seus alunos. Independentemente da área e/ou nível de atuação do professor, seu trabalho pedagógico é de fundamental importância para o crescimento pessoal, profissional e formação do aluno como cidadão.

Os desafios mais significantes dessa tarefa de ensinar são descritos como resultado da docência no Curso de Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, mediante o oferecimento da disciplina Prática de Avaliação: O Estado da Arte da Avaliação. Esta disciplina é oferecida por dois professores doutores e duas assistentes de pesquisa (mestras e ex-alunas do curso de Mestrado em Avaliação).

Inicialmente, é preciso destacar que a Avaliação é uma área de estudo que tem assumido importância nos dias atuais, por estar presente em quase todos os momentos da vida cotidiana. Scriven (2007) ressalta que:

[...] a avaliação abrange um território extremamente extenso, pois inclui uma parcela substancial do discurso cotidiano, dedicado a propor, atacar e defender afirmações avaliativas sobre produtos alimentícios, times de futebol, comportamento humano, aquecimento global e quase tudo mais (SCRIVEN, 2007, p. 20).

Com o passar dos anos, essa área vem se estruturando mediante o desenvolvimento de novos estudos teóricos e práticos,

adicionando complexidade a ela, à medida que se percebe hoje sua característica multi, inter e transdisciplinar, dificultando a delimitação do seu campo de atuação e definição de conteúdo específico. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 78) consideram que “a avaliação é empreitada técnica e política multidimensional que requer tanto novas conceituações, quanto novos olhares de quando e como as metodologias existentes em outros campos podem ser usadas com propriedade”. Ao mesmo tempo, a área da Avaliação se caracteriza por ser inovadora, por estar em processo de construção, utilizando saberes de vários campos do conhecimento e por apresentar a necessidade de que sua produção teórica e prática seja registrada de maneira estruturada.

Diante desta realidade, as docentes perceberam a presença de um desafio, o de criar oportunidades de ensino-aprendizagem que permitissem aos alunos desenvolver competências avaliativas, tendo em vista o grande volume de informações disponíveis neste campo de estudo. Então, em 2014, o primeiro grupo de alunos se inscreveu na disciplina Prática de Avaliação: o Estado da Arte da Avaliação, cujo objetivo era construir o Estado da Arte da Avaliação e, assim, dar oportunidade para que esses desenvolvessem competências metodológicas nessa área do conhecimento.

O ESTADO DA ARTE

Para Ribeiro e Castro (2016) o Estado da Arte é um tipo de pesquisa utilizado no Brasil a partir da década de 1980; é importante por permitir que os pesquisadores analisem “a produção teórica acumulada de determinada área do conhecimento, constituindo-se assim, como rica fonte de consulta” (p. 1) e passível de ser utilizada em todas as áreas do conhecimento. Apesar da sua presença ser ainda tímida na área da Educação, encontra-se em ascensão.

Pretendia-se, inicialmente, neste projeto de pesquisa, compilar o que tem sido pesquisado e publicado sobre Avaliação no período de 2001 a 2014 no Brasil e assim começar a construir um Estado da Arte da Avaliação no Brasil. A proposta de trabalho parecia fácil de ser concretizada. O primeiro grupo de sete alunos era formado por profissionais de diferentes áreas e interessados no campo da Avaliação. Uma vez iniciado o processo de busca de informações sobre a maneira de coletá-las, o grupo percebeu, na prática, a complexidade da área e decidiu delimitar o campo de busca para a interseção das áreas da Avaliação e da Educação. Percebeu-se também a necessidade de definir o tipo de fonte primária a ser pesquisada, uma vez que informações científicas sobre avaliação podem ser encontradas em artigos, livros, dissertações, teses, anais de conferências, etc. Decidiu-se, então, pela busca de artigos científicos na base de dados *SciELO*, por reunir, a partir dos seus títulos e palavras-chave, artigos científicos produzidos e publicados no Brasil.

O processo de construção de competências avaliativas estava desencadeado. A quantidade de informações coletada foi grande, constituindo-se o primeiro desafio: como registrar e armazenar as informações coletadas? Em um processo colaborativo de tomada de decisões, optou-se pela construção de uma base eletrônica de dados que pudesse reunir os artigos científicos coletados; e assim, surgiu o e-Aval (<http://mestrado.fge2.com.br/aval/>).

O e-Aval vem sendo alimentado a cada ano pelos alunos da disciplina Prática em Avaliação – O Estado da Arte da Avaliação, sob a supervisão das professoras pesquisadoras responsáveis pela disciplina e das assistentes de pesquisa, e hoje conta com 999 registros.

Assim, as competências de busca, identificação e registro dos artigos científicos vêm sendo desenvolvidas por todos os alunos, mas não era suficiente para a construção de um Estado da Arte da Avaliação. Uma primeira análise desses artigos revelou que havia



uma grande variedade de temas tratados pelos mesmos e que era necessário buscar alguma forma de organização para que pudessem ser analisados e permitir a construção do Estado da Arte.

CONSTRUINDO CATEGORIAS

Junto com os alunos foram levantadas maneiras de se classificar esses artigos, mas o desafio não foi vencido sem o auxílio da literatura da área que ofereceu no trabalho de King (apud MATHISON, 2005) categorias construídas a partir da identificação dos objetos avaliativos presentes nos artigos. Foram adotadas as seguintes categorias, denominadas, em nosso processo de construção de conhecimento avaliativo, de eixos temáticos, que refletem o domínio da avaliação no campo educacional, são eles:

1. Avaliação de professores – um tipo de avaliação de pessoal focalizado nos instrutores.
2. Avaliação de currículo (envolve aspectos amplos da prática pedagógica) - examina os efeitos e a efetividade de práticas pedagógicas específicas.
3. Avaliação de programas educacionais e de treinamentos na área de educação - um aspecto do campo geral da avaliação de programas.
4. Avaliação de contexto educacional - estuda aspectos diferentes de ambientes educacionais relacionados à aquisição de conhecimentos.
5. Avaliação de alunos – está relacionada a questões de aprendizagem e outros resultados instrucionais.

6. Avaliação institucional/acreditação – mede o funcionamento de uma instituição educacional em relação a um grupo de padrões predeterminados.

A categorização proposta por King (apud MATHISON, 2005) atendeu inicialmente as necessidades do projeto, mas não foi suficiente; assim, durante o processo de identificação dos eixos temáticos, durante os anos de 2016 e 2017, verificou-se a necessidade da criação de mais dois eixos temáticos, devido ao grande número de artigos identificados nestes domínios, Avaliação de políticas públicas e Avaliação da produção acadêmica, ficando estabelecidos, desta maneira, oito eixos temáticos.

7. Avaliação de políticas públicas - relacionada a aspectos de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais.
8. Avaliação da produção acadêmica - relacionada à produção científica de pesquisadores, professores e alunos.

Em 2018, após revisão da categorização inicial, percebeu-se a necessidade da criação de mais um eixo:

9. Avaliação de gestão educacional – relacionada aos aspectos gerenciais da educação.

Ficaram estabelecidos nove eixos temáticos para categorização dos artigos incluídos na base e-Aval sobre Avaliação em Educação. Esse processo de categorização foi empregado na classificação dos primeiros artigos incluídos na base de dados. Após discussão e análise da classificação inicial, utilizando uma metodologia de triangulação, que traz uma maior certeza no processo realizado, o grupo de pesquisa concluiu que

os eixos temáticos propostos eram válidos para classificar artigos sobre avaliação na área da Educação. Embora sempre haja certo grau de subjetividade neste processo de classificação dos artigos, os eixos propostos apresentaram objetividade suficiente para que fosse realizada uma classificação com alto grau de precisão. (LEITE, FERREIRA e FREITAS, 2017, p. 228).

De janeiro de 2014 a janeiro de 2020, haviam sido incluídos no *e-Aval* 999 artigos. Estes artigos estavam assim distribuídos de acordo com o eixo temático:

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por eixo temático

| Eixo temático | Número de artigos |
|--|-------------------|
| Avaliação de professores | 33 |
| Avaliação de currículo | 311 |
| Avaliação de programas educacionais e de treinamento na área da Educação | 165 |
| Avaliação de contexto educacional | 26 |
| Avaliação de alunos | 126 |
| Avaliação institucional | 63 |
| Avaliação de políticas públicas | 217 |
| Avaliação de produção acadêmica | 55 |
| Avaliação de gestão educacional | 3 |
| Total | 999 |

Fonte: As autoras (2020)

O processo de construção de competências avaliativas estava evoluindo. Os desafios da docência eram enfrentados em cada etapa pelo grupo responsável pela disciplina e discutido com os alunos. Assim, o trabalho foi amadurecendo a cada ano. Depois da identificação dos eixos temáticos e classificação dos artigos registrados no *e-Aval* o grupo percebeu que havia construído uma base de dados que permitia, a partir de então, a análise do conteúdo dos artigos tendo em vista o objetivo final de construção do Estado da Arte da Avaliação.

AMPLIANDO AS COMPETÊNCIAS AVALIATIVAS

Em 2018, foi iniciada uma análise mais profunda dos artigos por eixo temático, sendo escolhido o eixo Avaliação de currículo, por ser o que motivou a produção de um maior número de artigos (259 artigos em 2018). Este eixo é entendido de forma ampla, conforme King (apud MATHISON, 2005, p.121), como aquele que envolve diferentes aspectos da prática pedagógica. Os artigos do eixo avaliação de currículo examinam os efeitos e a efetividade desta prática, além das práticas de avaliação de aprendizagem e de seus instrumentos.

Em segundo lugar, apareceram 192 artigos sobre Avaliação de políticas públicas, cujos artigos abordam as políticas de avaliações em larga escala, com aspectos de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais aplicadas no país.

O eixo temático que apareceu a seguir, em termos da quantidade de artigos, é o eixo Avaliação de programas educacionais e de treinamento na área da Educação (128 artigos), que aborda programas de ensino de forma geral, no nível superior (graduação e pós-graduação) e, também, no nível profissional.

Em quarto lugar, encontra-se o eixo Avaliação de alunos com 116 artigos, que está relacionado às questões voltadas para a aprendizagem.

Diante dos dados, optou-se por aprofundar o estudo dos artigos do eixo temático Avaliação de currículo, devido a constatação de ter sido o que apresentou maior incidência, demonstrando a preocupação dos autores com esse aspecto da área da Avaliação, principalmente, por ser responsável em fornecer ferramentas para que o professor exerça sua docência de modo a possibilitar que seus alunos se transformem e se construam, colaborativamente, com o grupo que convive com ele.

É importante considerar como é entendido o conceito de currículo adotado, de acordo com King (apud MATHISON, 2005, p.121), pois o eixo Avaliação de currículo está diretamente ligado à prática pedagógica. Segundo Aguiar (2017):

Na realidade não temos uma definição única de currículo, cada teórico tem o seu próprio conceito ou definição, de modo que Taba (1974), Macedo (2002), Saviani (2003), Silva (1999) e tantos outros teóricos, apesar de todos terem seus pontos de vista diferentes na maneira de conceituar o referido termo, por unanimidade convergem em identificar o currículo como produto da seleção cultural, onde estão incluídos avaliação, organização, distribuição e conteúdos programáticos, compreendendo não apenas um conjunto de conhecimentos acadêmicos ou científicos e saberes organizados estruturalmente através de uma grade ou desenho curricular, acontecendo aí, também a ligação dos saberes e/ou conhecimentos científicos com o processo didático-pedagógico. (AGUIAR, 2017, p. 509-510).

Uma vez mais a equipe se viu diante do desafio da complexidade do tema Avaliação de currículo e da dificuldade de trabalhar com o conjunto de 259 artigos. Como os objetos avaliativos identificados nos artigos para formar esse eixo temático representam a maneira como o corpo docente organiza as suas práticas educativas, incluindo suas avaliações dos alunos, dos conteúdos, dos materiais didáticos e metodologias necessárias para o processo didático-pedagógico, entendeu-se a necessidade de agrupar em categorias os artigos identificados.

Essa etapa permitiu que o trabalho de construção do Estado da Arte da Avaliação avançasse, desafiando mais uma vez o processo de construção de competências avaliativas e solicitando novas ações dos professores, pois os artigos do eixo temático Avaliação de currículo apresentavam objetos avaliativos variados. Então, a partir da sua análise foram identificados diferentes temas. Por exemplo, artigos que tratavam de material didático, mais especificamente da avaliação

de livro e jogos didáticos, de matérias televisivas, utilização de mapa conceitual para aprendizagem, avaliação de software educacional, de objeto virtual de aprendizagem, de *CD-ROM*, *WebQuest*, e ambiente virtual de aprendizagem. Todos estes objetos caracterizam diferentes materiais didáticos utilizados em ambientes de aprendizagem. Entende-se material didático como “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (FREITAS, 2007, p. 21). Tomando esse conceito como referência, foi criada a primeira categoria do eixo Avaliação de currículo, denominada Avaliação de material didático.

Outro grupo que se destacou na análise dos conteúdos dos objetos avaliativos encontrados nos artigos do eixo temático Avaliação de currículo, foi o que diz respeito aos diferentes instrumentos de avaliação utilizados nas práticas pedagógicas. Elliot (2012) define assim instrumentos de avaliação:

Um instrumento de pesquisa ou avaliação consiste no recurso usado para coletar a informação de interesse sobre uma variável, característica, categoria ou dimensão do objeto, ou ainda evidências de indicadores. São os dados coletados pelo instrumento que auxiliam o avaliador ou pesquisadora acompanhar o desenvolvimento do objeto ou fenômeno focalizado, a obter informações mais precisas sobre ele, e a tirar conclusões sobre determinadas características suas. (ELLIOT, 2012, p. 13).

Nesse sentido, destacaram-se, dentre os objetos avaliativos, instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos ou as práticas docentes, tais como, teste experimental para avaliação de leitura e de escrita, *portfólio*, diário de campo, instrumento de avaliação estruturada, escala de estratégias de aprendizagem, *checklist* de avaliação, construção de matriz para análise de *portfólios*, mapa conceitual como instrumento avaliativo, ferramenta de avaliação tipo “teste” em um ambiente virtual, pesquisa-ação como instrumento de

análise e avaliação da prática docente, um instrumento de avaliação para a educação a distância. Além desses objetos avaliativos, outros diziam respeito à construção de instrumentos e criação de matrizes de avaliação, tais como: construção de um instrumento para avaliar, construção de indicadores qualitativos, confiabilidade e validade interna de um questionário de satisfação aplicado em alunos, matriz de competências essenciais, entre outros. Com base nesse grupo de objetos, foi criada a segunda categoria do eixo temático, Avaliação de currículo, denominada Avaliação de instrumentos de avaliação.

Continuando a análise, observou-se a grande quantidade de metodologias e práticas pedagógicas que estavam sendo avaliadas nos artigos selecionados. Dentre esses objetos avaliativos, destacaram-se implementação de mudança metodológica, repercussões de atividades de educação ambiental, diferentes práticas avaliativas, proposta de ensino baseada em preceitos construtivistas, a avaliação assistida como uma modalidade de avaliação, o construcionismo, dificuldades e metodologias de ensino de Ciências, projetos de aprendizagem virtual a distância e metodologias e métodos inovadores. Desse modo, foi criada a terceira categoria do eixo temático Avaliação de currículo, denominada Avaliação de prática de ensino.

Outro grupo de objetos avaliativos do eixo temático Avaliação de currículo que se destacou foi a avaliação de avaliações. Elliot (2011) afirma que

[...] a condução adequada das avaliações também pode ser posta em cheque, isto é, verificada por meio de meta-avaliações. Meta-avaliação foi definida literalmente por Scriven (1991) como a avaliação de uma avaliação. Na realidade, é a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador contratado ao término da avaliação focaliza o relatório produzido, realizando no caso, uma meta-avaliação somativa. (ELLIOT, 2011, p. 943).



Dentre os objetos avaliativos, que avaliam práticas avaliativas, se destacaram: proposta de avaliação do “nível de desenvolvimento potencial”, conforme a concepção de Vygotsky, em crianças com deficiência visual e dificuldades de aprendizagem; avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização; as práticas avaliativas em uma escola pública organizada em ciclos; avaliação em Matemática; avaliação na formação de enfermeiros, orientada por competência; avaliação por competência no ensino técnico em enfermagem, suas implicações, desafios e proposições; processo de avaliação da aprendizagem nos treinamentos desenvolvidos junto a enfermeiros de um hospital universitário da cidade de São Paulo; percepção sobre o processo de avaliação de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I; práticas avaliativas presentes no currículo de Licenciatura em Educação Física de uma instituição privada de Ensino Superior. Esse grupo formou a quarta categoria, Meta-avaliação.

Dois artigos tinham objetos avaliativos que não se encaixavam nas categorias anteriores. Um deles tratava de avaliar as necessidades para um currículo de Otorrinolaringologia na graduação em Medicina. Outro avaliava o novo currículo de uma faculdade de medicina que utiliza a aprendizagem baseada em problemas. Então, foi necessária a criação de uma quinta categoria do eixo temático Avaliação de currículo, denominada Avaliação de construção ou reformulação de currículos. Desse modo, ficaram assim definidas as cinco categorias do eixo temático Avaliação de currículo:

Quadro 1 – Definição das categorias construídas

| Nome da categoria | Definição |
|--------------------------------|---|
| Avaliação de material didático | Verifica a adequação do material didático à situação de ensino-aprendizagem. |
| Avaliação de prática de ensino | Avalia como o docente planeja, elabora e adequa suas práticas ao conteúdo programático. |

| | |
|--|--|
| Meta-avaliação | Avalia a efetividade de outras avaliações. |
| Avaliação de instrumentos de avaliação | Verifica a construção, elaboração e eficácia de instrumentos avaliativos. |
| Avaliação da construção e reformulação de currículos | Avalia os currículos de cursos e disciplinas, construindo novos e atualizando antigos. |

Fonte: As autoras (2020)

Após a criação das categorias, foi possível iniciar o processo de análise do conteúdo dos 259 artigos do eixo temático Avaliação de Currículo que ficaram distribuídos da seguinte forma:

Tabela 2 – Distribuição dos artigos por categoria

| Categorias do eixo temático Avaliação de currículo | Número de artigos |
|--|-------------------|
| Avaliação de práticas de ensino | 138 |
| Avaliação de instrumentos de avaliação | 45 |
| Avaliação de material didático | 31 |
| Meta-avaliação | 43 |
| Avaliação de construção ou reformulação de currículo | 2 |
| Total | 259 |

Fonte: As autoras (2020)

No ano de 2018, no ensejo de aprofundar e avançar na construção do Estado da Arte da Avaliação, foram selecionadas duas categorias do eixo temático Avaliação de currículo que se destacaram, conforme a Tabela 2, para que o grupo de alunos os utilizasse como base para elaborar pareceres avaliativos na disciplina Prática de Avaliação: O Estado da Arte da Avaliação. Foram, então, trabalhadas as categorias Avaliação de material didático (31) e Avaliação de instrumentos de avaliação (45).

Os pareceres avaliativos se constituíram no resultado da análise de aspectos metodológicos preconizados por teóricos consagrados

da área da Avaliação, como Scriven, Patton, Worthen, Fritzpatrick, Sanders, Stufflebeam.

A partir da análise foram elaborados dois artigos científicos, tendo um deles sido apresentado em evento científico da área da avaliação. Em geral, os alunos perceberam que os aspectos da metodologia da avaliação que orientaram a análise nem sempre estão presentes nos artigos classificados como sendo da área da Avaliação e Educação.

O DESAFIO DE SER PROFESSOR

Os professores e alunos têm percebido que, além da necessidade de identificar eixos temáticos e construir categorias que facilitem a compreensão e análise do Estado da Arte da Avaliação a partir dos artigos científicos selecionados, essa categorização não é definitiva. Com o aprofundamento do estudo dos artigos catalogados e com a inclusão na base *e-Aval* de novos artigos a cada ano, tem-se percebido que a área da avaliação é ampla e dinâmica. Ela exige periodicamente a revisão dos eixos temáticos e categorias identificadas, de modo a acompanhar a evolução da área.

Liderar, como docentes, uma experiência de desenvolvimento de competências de avaliação de longa duração (iniciada em 2014) tem trazido a cada ano, desafios para a docência que busca, junto com as assistentes de pesquisa e os alunos, nas etapas do trabalho, caminhos, para construir gradativamente o Estado da Arte da Avaliação. Até o momento já foram analisados três eixos temáticos: Avaliação de currículo, Avaliação de políticas públicas e Avaliação de alunos. A cada ano a base de dados *e-Aval* recebe novos artigos e são elaborados pareceres avaliativos mais complexos, mais precisos em termos metodológicos e passíveis de serem compartilhados com

a comunidade científica. Assim, acredita-se que, ser professor nesse contexto, do Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, tem dado aos docentes a oportunidade de desenvolver nos futuros avaliadores competências avaliativas e profissionais que lhes permitirão atuar na área da Avaliação com conhecimento técnico e capacidade.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. *O Currículo e a Prática docente*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 02, Vol. 01. pp. 508-526, abril de 2017. ISSN:2448-0959

ELLIOT, Ligia Gomes. *Definição e finalidade*. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 11-23.

ELLIOT, Ligia Gomes. *Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação*. Ensaio: aval. pol. públ. em educ, Rio de Janeiro, v. 19, p. 941-964, 2011.

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

KING, Jean A. Evaluation of Education. In: MATHISON, Sandra. *Encyclopedia of Evaluation*. California: Sage Publications, 2005. p. 121-122.

LEITE, Ligia Silva; FERREIRA, Sandra Maria Martins Redovalio; FREITAS, Sonia Regina Natal de; Uma proposta de categorização de artigos da área de Avaliação. In: *Avaliação Educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da(org.) Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 218-235.

LIMA, Gercina Ângela Borém de Oliveira. *Modelos de categorização: apresentando o modelo clássico e o modelo de protótipos*. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 108-122, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362010000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2018.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. *Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem*. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense 2010*. LONDRINA, v.2, 2011.



RIBEIRO, Drielle Lúcia Gomes da Silva; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. *Estado da Arte, o que é isso afinal?* In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Natal. Trabalhos apresentados..., Natal, 2016.
SCRIVEN, Michael. *The logic of evaluation*: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

WHITE, Emerson E. *A arte de Ensinar. Um manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade*. São Paulo, Ed. Siqueira, Nagel & Comp. 1911.

WORTHEN, Blaine R; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L.. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.





Bianca Antonio Gomes
Vania Ribas Ulbricht

Modelo **por um dia:** a fotografia como ferramenta para o resgate da autoestima

INTRODUÇÃO

O campus Palhoça-bílingue do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC articula o ensino, a pesquisa e a extensão a partir dos itinerários formativos de Multimídia e Educação bílingue, ofertando cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. No itinerário multimídia estão presentes cursos voltados ou relacionados com as tecnologias visuais, como o curso técnico de Comunicação Visual - CV e o Curso superior de Tecnologia e Produção Multimídia - TPM (IFSC PHB, 2020). As tecnologias visuais estão presentes e são trabalhadas com os alunos em diversas unidades curriculares tanto do CV quanto do TPM (PPCS, 2020). O tripé educacional do IFSC é constituído por ensino, pesquisa e extensão, e entrelaçamento destes fortalece a construção do conhecimento. A pesquisa gera conhecimento por meio da investigação, o qual geralmente passa a ser reproduzido por meio do ensino na Instituição e se estende para a sociedade por meio da extensão. Como destacado anteriormente, a extensão possibilita a troca de saberes entre a comunidade e a comunidade acadêmica e este relato de experiência trata de um projeto de extensão chamado Modelo por um dia: resgate da autoestima das catadoras de lixo reciclável do município de Palhoça e realizado no Campus Palhoça-bílingue - PHB do IFSC em parceria com a Associação de Catadores da praia da Pinheira - Pró-Crep, realizado ao longo do segundo semestre de 2017 e início de 2018.

PRÓ-CREP E O PROJETO MODELO POR UM DIA

A Pró-Crep nasceu de um projeto de reciclagem realizado na Escolinha da Guarda, localizada na Praia da Guarda do Embaú, na cidade de Palhoça. Este projeto, encabeçado pela professora Hélia

Alice dos Santos, iniciou em 1992 e objetivava angariar recursos financeiros por meio da reciclagem de resíduos sólidos para a realização de melhorias estruturais na escola. (PRÓ-CREP, 2020). O projeto inicial evoluiu e se tornou, em 2004, a Associação Pró-Crep (Criar, Reciclar, Educar e Preservar). A associação recolhe e recicla material reciclável de bairros vizinhos da Pinheira e também da região central da cidade de Palhoça. A associação faz ainda a coleta de óleo de fritura saturado e o transforma em biodiesel que é destinado aos pescadores artesanais da praia da Pinheira, e produz, ainda, sabão, partindo do coproduto do processo do biodiesel. Além da coleta na própria associação são realizadas para a população oficinas de reaproveitamento de cerâmica e um brechó de roupas usadas (PRÓ-CREP, 2020).

Atualmente, a Pró-Crep emprega 32 famílias e outras 30 pessoas atuam de maneira voluntária na cooperativa. “A instituição ainda ajuda duas casas de reabilitação de dependentes químicos, tanto com dinheiro oriundo da venda dos materiais recicláveis como empregando alguns dos pacientes” (IFSC, 2018, s/n). No início do ano de 2017, o campus PHB, por meio de sua comissão de sustentabilidade, estabeleceu uma parceria com a Associação para a realização do descarte consciente do lixo do campus. Além da destinação correta do lixo, com a parceria os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a associação e adquirir maior conscientização ambiental e cidadania.

A falta de cuidado no descarte do lixo e o conseqüentemente desrespeito com os catadores, atrelado à estigmatização de membros de nossa sociedade que realizam esse importante trabalho, muitas vezes, traz como consequência uma vertiginosa queda na autoestima dos mesmos. Isso ocasiona problemas graves de saúde como diminuição da imunidade do corpo e depressão. Apesar de muitas pessoas trabalharem em uma associação, ao invés de catar lixo nas ruas, observam-se problemas graves de baixo estima, em especial, nas mulheres, em muitos recicladores de todo país (SOUSA, MENDES,

2006). Recentemente, a revista Cidadania e Meio Ambiente divulgou uma reportagem alertando sobre o descuido de catadores de material reciclável em relação à sua saúde, fenômeno advindo da queda de sua autoestima. Isso fica mais evidente no sexo feminino, em que a vaidade é considerada um fator, considerado por elas mesmas, importante para seu empoderamento como pessoa (ECODEBATE, 2017).

Com base nesse cenário o projeto de extensão *Modelo por um dia: resgate da autoestima das catadoras de lixo reciclável do município de Palhoça* objetivou promover um resgate da autoestima das catadoras de lixo que trabalhavam na associação Pró-Crep, por meio da fotografia, proporcionando a essas mulheres a experiência e a sensação de ser uma modelo, por um dia inteiro, realizando uma pré-produção composta por escolha e experimentação de roupas, maquiagem, ensaio fotográfico e, por fim, a realização e participação em uma exposição fotográfica composta pelas imagens resultantes desse trabalho.

A fotografia

A relação entre luz e fotografia é intrínseca. A fotografia depende da luz e não existe sem ela, uma vez que a fotografia é um método de registro de imagens através da projeção da luz. (LEBRE, 2013). De acordo com Boris Kossoy,

É a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Segunda via perene e imóvel preservando a imagem-miniatura de seu referente: reflexos de existências/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico. Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem (KOSSOY, 2001, p. 28).



Com a ciência, a pintura e a filosofia moderna, as pessoas reaprenderam a ver o mundo ao seu redor, e a aprender, a partir de seus sentidos, coisas novas e relevantes para elas (MERLEAU-PONTY, 2004). A fotografia traz em si essa potencialidade, afinal como reforça Kossoy (2001, p.28), “[...] a fotografia é um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções”. A fotografia tem a capacidade de despertar um novo olhar para os dilemas da sociedade, e possui papel fundamental na construção do conhecimento, do senso crítico e da sensibilização sobre os problemas sociais existentes e muitas vezes escondidos aos olhos da maioria das pessoas.

O CAMINHAR PELO PROJETO MODELO POR UM DIA

Para a realização desse projeto foi formada a equipe executora do IFSC, composta por três professoras do campus PHB (professora de biologia, professora de geografia e professora de fotografia) e uma aluna bolsista do curso técnico integrado de Comunicação Visual – CV (Fig.1). Como o CV tem muitas unidades curriculares voltadas à questão da imagem como fotografia e edição de imagens, introdução à comunicação visual e linguagem visual, a aluna contava com o conhecimento técnico necessário para realizar o projeto e aplicar os saberes apreendidos em sala de aula durante a sua execução.

Figura 1: Alguns membros da equipe executora do projeto com o primeiro grupo de modelos. Fonte: Arquivo do Projeto Modelo por um dia.



A participação nesse projeto por parte das mulheres trabalhadoras da associação foi voluntária e participaram dele oito mulheres, sendo uma delas a professora Hélia, fundadora da Associação. Na primeira etapa do projeto foi realizado um *briefing* com cada uma das participantes do projeto separadamente. O *briefing* teve um formato de conversa, sendo filmado. Com ele, conseguimos conhecer um pouco de cada uma dessas mulheres, sua história, suas preferências, alguns objetos pessoais com profundo significado para elas e sua preferência de lugar para a realização das fotos. Essa etapa foi fundamental, pois possibilitou o desenvolvimento da confiança das participantes na equipe executora, uma vez que inicialmente as mulheres estavam tímidas e um pouco incertas sobre sua participação no projeto. Demonstrou-se de extrema importância para o sucesso no decorrer do projeto, pois fez com que as mulheres se sentissem à vontade com os membros da equipe durante a maquiagem e sessão de fotos, possibilitando a equipe executora capturar belas imagens, sensíveis e verdadeiras.

Após o *briefing*, seguiu-se a etapa da realização dos ensaios fotográficos com as participantes. As meninas foram divididas em três grupos por afinidade entre elas e cada grupo teve um dia diferente para a realização do ensaio, totalizando três dias de ensaios fotográficos. Em cada dia, as meninas escolhiam roupas suas e do brechó da Pró-crep para utilizarem durante as fotos. Cada uma escolheu de dois a três looks diferentes para a sessão fotográfica. Para a realização da maquiagem a equipe executora contou com a ajuda de uma professora de educação bilíngue que tem a maquiagem feminina como hobby, e de algumas alunas do CV (Fig. 2). Após maquiadas e vestidas começaram as sessões fotográficas, realizadas na praia da Guarda do Embaú e na Praia da Pinheira, na cidade de Palhoça, Santa Catarina. Esses lugares foram escolhidos baseados na preferência de locais apresentados pelas meninas durante o *briefing*.

Figura 2: Imagens dos bastidores dos ensaios fotográficos.
Fonte: Arquivo do Projeto Modelo por um dia.





As fotografias abaixo, mostram um pouco dos resultados atingidos e foram as imagens selecionadas para compor a exposição fotográfica advinda deste projeto. As fotos foram impressas em grande formato e expostas no Campus PHB do IFSC e na sede da Associação Pró-Crep. Além das fotografias para a exposição, foram escolhidas as dez melhores fotografias de cada participante do projeto e essas imagens foram impressas em tamanho definido (10cm por 15cm) e entregues às respectivas participantes.

O QUE É SER
PROFESSOR?



sumário





O ALCANÇADO

O projeto de extensão *Modelos por um dia* trouxe vários frutos positivos, tanto para o IFSC, seus alunos e professores, quanto para a Associação Pró-Crep e suas trabalhadoras. As trabalhadoras da Associação se sentiram mais valorizadas, pois realmente gostaram do seu dia de modelo e aproveitaram ao máximo a maquiagem, as roupas e a sessão de fotos, libertando-se da vergonha, da apreensão e do preconceito e mergulhando de corpo e alma no seu dia de modelo e, possibilitando a obtenção de fotos incríveis que realmente retratam essas mulheres com a profundidade e a complexidade de seus sentimentos e ideias.

Antes do projeto, as meninas relataram que muitas vezes se sentiam invisíveis, por exemplo, elas passavam por várias pessoas ao longo do dia e não recebiam ao menos um bom dia ou uma boa tarde, e isso as incomodava bastante. Esse projeto ajudou as trabalhadoras da Associação a redescobrirem sua beleza e sua visibilidade. Uma das meninas quando viu as suas fotos, em especial, a impressa para a exposição, não acreditou que era ela. As falas das trabalhadoras mostram o significado que o projeto teve para elas e o quanto melhorou sua autoestima. Uma das meninas afirmou o seguinte: *“Tanto que teve [sic] gente aqui da Pinheira que quando me viu [sic] me chamava eu [sic] de modelo da Pinheira”*. *“Hoje nós somos as miss [sic] Pinheira, já dá um, uma autoestima né [sic], melhorou a nossa vida”* afirmou outra trabalhadora (PROJETO, 2018).

O projeto também trouxe uma maior visibilidade para o IFSC e para a Associação Pró-Crep. Grande foi a repercussão do projeto, que em Agosto de 2018 a equipe da Rede Globo de televisão entrou em contato com o campus PHB do IFSC para realizar uma matéria televisiva sobre o projeto e sobre a Pró-Crep para o programa Encontro com Fátima Bernardes (Fig 11)¹. Com isso, a Associação Pró-Crep se tornou conhecida pelo país todo bem como o referido Projeto de Extensão.



Figura 11: Membros da equipe executora do projeto, alunos do IFSC e algumas participantes do projeto durante a filmagem da reportagem para a Rede Globo.



Fonte: Arquivo do Projeto Modelo por um dia.

Em relação à questão pedagógica, foi possível alinhar a proposta pedagógica do curso técnico de comunicação visual - CV ao projeto de extensão, uma vez que foram aplicados os saberes e técnicas fotográficas que são conteúdos apreendidos pelos alunos nas diversas unidades curriculares do curso técnico integrado em comunicação visual CV, tais como fotografia e edição de imagens e linguagem visual.

Questões de gênero e questões de sustentabilidade e economia solidária são temas abordados nos conteúdos de diversas unidades curriculares do PPC do curso, como por exemplo, nas disciplinas de geografia, biologia e português, cujas duas primeiras tiveram a participação de suas ministrantes no projeto. Foi necessário,

ainda, investigar formas de o fotógrafo retratar a figura humana, em especial, a figura feminina, de maneira que ela se sentisse valorizada, utilizando para tal questões compositivas da fotografia, tais como: enquadramento da foto, uso de cores, composição de elementos, utilização de diferentes ângulos de câmera, uso de *flash*, entre outros.

Com relação ao social, os alunos tiveram contato com realidades bem diferentes das quais eles convivem ou conhecem. A transformação social ocorre quando eles passam a ver com outros olhos essas pessoas antes invisíveis e passam a replicar novas atitudes em relação a elas. O projeto proporcionou uma grande experiência e uma vivência incrível para todos os envolvidos, tendo como postos-chave o trato para com as pessoas, formas de sensibilização e valorização do ser humano.

REFERÊNCIAS

ECODEBATE. *Revista Cidadania e Meio Ambiente*. 2017. v.60. 2017. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/revista-cidadania-e-meio-ambiente/>. Acesso em: 14 Abril 2018.

IFSC. *Projeto de extensão resgata história de cooperativa de recicladores de Palhoça*. 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/noticia/1117472/projeto-de-extens%C3%A3o-resgata-hist%C3%B3ria-de-cooperativa-de-recicladores-de-palho%C3%A7a>. Acesso em: 21 mar. 2020.

IFSC PHB. *Cursos*. 2020. Disponível em: <https://palhoca.ifsc.edu.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KOSSOY, B. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEBRE, M. H. A. *Comunicação como Paradigma instaurador da Humanidade: Uma Leitura de Vilém Flusser*. 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de Évora. Évora, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. *Conversas – 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



PPCS. *PPCs dos cursos: Técnico integrado em comunicação visual e Superior de tecnologia e Produção multimídia*. 2020. Disponível em: <http://palhoca.ifsc.edu.br/index.php/cursos/multimidia>. Acesso em 25 mar. 2020.

PROJETO. *Encontro com Fátima Bernardes*. Rio de Janeiro: Rede Globo, 23 de agosto, 2018. Programa de TV.

PRÓ-CREP. *Facebook da Pró-Crep*. 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/associacaoprocrep/about/?ref=page_internal. Acesso em 21 mar. 2020.

SOUSA, C. M. de. MENDES, A. M. Viver do lixo ou no lixo? A relação entre saúde e trabalho na ocupação de catadores de material reciclável cooperativos no Distrito Federal estudo exploratório. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*. v.6, n.2 Florianópolis, dez. 2006.





Charlene França

Professor e inspirar

Ouvi certa vez durante a graduação que ser professor é professar antes que a fé se instale. Logo, percebi a importância de falar antes, apresentar pontos de vista e escolhas, para que assim, alguém se inspire e tenha condição de fazer o mesmo, ainda que fora do ambiente escolar. Isso não constitui uma escolha feita em um final de tarde de domingo após um saboroso almoço. Muitas vezes, não há escolha. O professor é levado ao local em que está pelas circunstâncias e pelas invisíveis mãos de quem o inspirou no passado, e ao chegar, reconhece assim a importância de exercer o ofício de um formador de opinião.

Somos inevitavelmente inspirados por profissionais que nos atendem e nos fazem enxergar um caminho futuro. Um futuro que começa a ser construído com tudo aquilo que é aprendido enquanto nos assentamos por horas nas carteiras escolares. Profissionais que nos corrigem com respeito, orientam e nos colocam em contato com tudo aquilo que não buscaríamos sozinhos.

Eu não fui uma aluna que sonhou em ser professora, porém foi no ambiente escolar que descobri a paixão pela leitura e pela escrita, e levada por essa paixão ingressei no curso de Letras, levada pelo desejo de escrever. Esse meu contato entusiasmado com os livros e com os textos canônicos se deu na escola, já que meus pais, que trabalham desde crianças, não tiveram acesso a esse universo. Dessa forma, meus gêneros textuais preferidos nas esferas do ler e escrever são justamente os gêneros que me foram apresentados durante o ensino médio: A poesia e a crônica.

Não foi cobrada por nenhum professor desse período a leitura de um romance completo. Toda a apresentação dos estilos, estéticas, movimentos artísticos e literários e principais conceitos presentes na arte de escrever foi feita através de fragmentos e principalmente dos poemas e das narrativas breves, tipos que tornaram-se objetos das pesquisas que realizei nas pós-graduações e meus preferidos para o trabalho com meus alunos.



Hoje, Trabalhando quase sempre com turmas do ensino médio, percebo a dificuldade de adequar um currículo extenso ao pouco tempo que se tem para a apresentação do conteúdo, por isso conseguir desfrutar com os alunos da leitura de um romance completo é um privilégio muitíssimo difícil de se obter.

Os fragmentos são boa opção, utilizados inclusive em materiais didáticos e dão assim exata noção do estilo e do momento histórico a que o texto pertence, assim como a poesia e as narrativas mais curtas. Alguns professores questionam a leitura desses textos clássicos e a apresentação dos autores canônicos em sala de aula devido à maioria dos alunos não gostarem, ou desistirem de outras leituras possíveis por conta de um bicho papão que pode ser traumático a ponto de afastar para sempre os alunos do gosto pelos livros.

Contudo, conhecer os textos clássicos ainda é fundamental para que aluno reconheça não só as mudanças pelas quais passou a nossa literatura e as ideias principais que a permeiam em cada momento e em cada sociedade, mas também os seus próprios gostos pessoais. É preciso conhecer e provar para descobrir que não gosta. É possível também que, como eu, alguns gostem muito e se apaixonem. Isso também ocorre. Para os professores que reconhecem a relevância dos concursos e objetivam auxiliar o aluno no acesso às universidades, esse caminho torna-se inevitável.

É comum que os alunos comentem comigo após realizar algum desses concursos, mesmo que não sejam para acesso ao ensino superior, que lembraram dos textos presentes nas provas e do conteúdo apresentado, compreendendo assim a importância de se sentir preparado. Ocorre muitas vezes o fato de que exatamente os mesmos textos apresentados em aula estejam presentes nas provas. Para eles, esse é um fator facilitador.



Além do conhecimento de mundo, de leituras e da percepção do cotidiano, esses concursos ainda exigem esse tipo de conteúdo presente no currículo escolar. Por isso pais e os próprios alunos sentem-se mais seguros quando têm acesso a ele e rejeitam algumas inovações que trazemos à sala de aula. O professor deve então ter sensibilidade para acertar o tom e o ponto, equilibrando a inovação, tecnologia, e também o conhecimento e a informação já trazidos pelo corpo discente com o conhecimento do conteúdo programático que ainda é fulcral para o crescimento profissional desses alunos.

Os projetos realizados na escola são momentos importantes em que esse equilíbrio pode ser observado e nossa mediação acontece de forma prática, podendo ser reconhecidos e aproveitados os talentos, habilidades e gostos dos alunos fora de sala de aula. Na unidade escolar em que trabalho, essa mediação acontece de forma muito eficiente. De forma paralela às aulas mais voltadas para o currículo exigido, há vários momentos em que esses alunos podem conduzir a temática apresentada como tema transversal de acordo com suas preferências e talentos sob nossa orientação, e eles gostam e trabalham muito para que suas apresentações sejam bem sucedidas.

Além disso, há alguns que aproveitam o espaço da biblioteca, ou para utilizar o acervo da escola, ou para ler seus próprios livros, trazidos de casa. A biblioteca ainda é aproveitada como espaço de preparação para os projetos. Todo o material da biblioteca é comprado de acordo com os pedidos e gostos dos alunos que são leitores frequentes, enfrentando conosco algumas vezes a escassez de recursos para a renovação do acervo, o que faz parte da realidade também de inúmeras unidades escolares da rede.

As realidades e experiências adquiridas no ambiente educacional são distintas como são distintos os estudantes, as unidades escolares, os recursos disponíveis, os objetivos a serem alcançados pelos alunos e pela escola e pelo corpo docente. Há dez anos, engajada



em despertar em alunos de ensino fundamental e médio o hábito e o apreço pela leitura, enfrento diariamente o desafio de proporcionar um novo olhar a quem lê e escreve muito, porém, somente nas redes sociais, tendo assim algumas dificuldades de transitar pela variedade padrão da língua e pelo universo dos textos canônicos, esses temidos e chatos bichos papões.

É imensamente gratificante constatar que alguns se sentem inspirados e guardam com carinho os exemplos e a descoberta de um mundo prazeroso e rico, como ocorreu comigo, passando inclusive a escrever e muito bem, para além da escola. Outros, os mais seduzidos por outras disciplinas e saberes, ou simplesmente pelos jogos eletrônicos, guardam ao menos as melhores memórias sobre poesia barroca, diários e algumas regras da gramática normativa.

Contudo, a satisfação é ainda maior quando a inspiração ultrapassa os limites da sala de aula. Organizo desde 2012 um projeto de incentivo à leitura em parceria com a biblioteca da escola estadual em que trabalho, o Ciep 111, localizado no município de Mesquita, cujo objetivo é premiar os alunos que mais leram e frequentaram a biblioteca nos oito primeiros meses do ano letivo e também abrir espaço para os alunos autores driblarem a timidez e mostrarem seus textos aos colegas, sendo premiados também. Os prêmios consistem em medalhas, chocolates, um passeio e alguns livros, num encontro que se convencionou a chamar de *chá literário*.

Nos primeiros encontros, reunimos alguns alunos ávidos pela leitura e interessados no concurso literário. Alguns curiosos perguntavam do que se tratava, olhando pela porta espelhada da biblioteca. Recebi sempre algum aluno da escola, mas não pertencente às turmas regidas por mim. Com o tempo, esse número de alunos indiretos presentes aumentou e o encontro que reunia em torno de vinte e cinco alunos passou a receber o dobro de interessados.



Em anos de bienais do livro no Rio de Janeiro, é grande a procura por uma vaga no projeto para garantir a participação e o passeio como prêmio. Além disso, desde 2017, em parceria com amigos, também passou a fazer parte da programação incentivadora, um sarau realizado alguns meses antes do chá literário. Curiosos em saber o que era um sarau, os alunos se inscreveram na programação também repleta de música, novos textos e um gostoso bate-papo com autores convidados.

Pude então, juntamente com as agentes de leitura, receber com assiduidade nos dois eventos alunos em dependência e até mesmo com problemas disciplinares que apesar de nunca terem assistido às aulas em minhas turmas, ocupavam as primeiras fileiras. Hoje, é necessário realizar inscrições para os dois eventos, o chá anual e o sarau, quando ocorre, porque o reduzido espaço da biblioteca não comporta todos os interessados, que são alunos e ex-alunos.

Todos me procuram e fazem perguntas sobre vida e literatura. Alguns, aproveitam o espaço da biblioteca, outros, levam seus próprios livros para ler e dividem comigo suas impressões. Organizar o passeio à bienal ou à ABL, Academia Brasileira de Letras, é um dos momentos mais tensos. Todos querem estar integrados e questionam se não são escolhidos.

Até mesmo em um momento em que a unidade escolar tinha poucos recursos e a gestão ofereceu pouco apoio, o encontro foi realizado, mesmo sem o costumeiro chá, com a participação ativa de alunos interessados e das agentes de leitura, que são peças fundamentais nesse espaço de tanta troca e receptividade.

Alguns dos alunos do ensino fundamental de turmas recentemente assumidas por mim perguntam-me se sou escritora e afirmam me conhecer por conta dos encontros ou de outros encontros não escola em que pude mostrar o meu trabalho.



Dizem não gostar tanto assim de leitura, mas acompanham atentos e participativos os textos que lemos juntos e reconhecem quando algum familiar possui o livro abordado ou já leram o texto apresentado. Os alunos do ensino médio, da mesma forma, começam sem paixão por essa esfera, todavia, mesmo timidamente ingressam nesse universo que se sentem incapazes de apreender. E qual é a surpresa? O conhecimento chegando e o reconhecimento de gostos, dificuldades e impressões.

Assim, posiciono-me a cada dia como facilitadora no contato com um idioma chamado de difícil, e de uma linguagem que, nas palavras de Drummond, está “*na superfície estrelada das letras*” para muitos, mas é extremamente encantadora e acessível. A professora por acaso, apaixonada por poesia e pelos versos dos “trouxas” românticos e prolixos. Para mim, ser professor é ser cupido, criança que apaixona todo e qualquer coração disponível.





Alessandra Regina Müller Germani
Ana Paula Schervinski Villwock

Reflexões científicas sobre a interface da agroecologia e da promoção da saúde

INTRODUÇÃO

A agroecologia tem sua origem na crítica ao modelo convencional de desenvolvimento e agricultura, iniciado na década de 1960, em diferentes partes do mundo (ALTIERI, 1999; GLIESSMAN, 2000). A crise ambiental gerada através da ideia de progresso e de crescimento econômico, que foram trazidos pela modernidade, na visão de Leff (2002) é sem dúvidas uma crise civilizatória. Nesse contexto, o movimento agroecológico se configura como a possibilidade de viabilizar grandes transformações, sendo capaz de reverter essa situação.

Ainda de acordo com Leff (2002), a agroecologia foi concebida inicialmente como uma disciplina científica que estudava os agroecossistemas, mas a partir das diferentes contribuições e influências passou a ser entendida de uma maneira mais ampla. Os saberes e princípios da agroecologia receberam contribuições de diferentes áreas do conhecimento, de técnicas, saberes e práticas ligadas às condições ecológicas, econômicas, técnicas e culturais presentes nas diferentes realidades vivenciadas pelas populações, modificando assim, a forma de pensar dos profissionais em várias áreas de atuação, que abarcam diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, questiona-se: Qual a contribuição da agroecologia como conhecimento científico, focado na promoção da saúde, e qual importância da aproximação entre esses dois campos do conhecimento?

Partindo desta questão, da importância das contribuições de diferentes áreas de conhecimento, e considerando que a agroecologia é um campo em constante construção, é que Azevedo e Pelicioni (2011) desenvolveram um estudo analisando a abordagem conceitual dos ideários da agroecologia e da promoção da saúde e evidenciaram que há uma aproximação entre esses campos de estudos a partir de seus

princípios comuns, que são: resgatar saberes e práticas tradicionais e populares; promover a cidadania, o empoderamento, a autonomia e a participação social; promover a melhoria da saúde e da qualidade de vida das populações, fortalecendo assim as práticas democráticas em diferentes contextos.

Partindo do exposto, é que se entende a pertinência de apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida para a elaboração de um artigo científico proposto pela disciplina de Estratégias e experiências em desenvolvimento rural, do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UFSM e que teve como objetivo abordar a interface entre agroecologia e promoção da saúde, contribuindo assim para reforçar a importância da aproximação entre esses dois campos do conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

A preparação do conteúdo a ser apresentado no artigo científico da disciplina partiu da realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica de acordo com Severino (2007) pode ser compreendida como aquela em que é realizada a partir do registro disponível em livros, teses, artigos, entre outras, utilizando dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores.

Os dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2016. Em relação à agroecologia, foram utilizadas diferentes fontes bibliográficas, tais como: livros e revistas das áreas de estudo. Em relação às produções da área da saúde, optou-se por revistas reconhecidas historicamente por suas colaborações para a construção de um pensamento crítico na área da saúde pública e coletiva, bem como, por revistas com alto fator de impacto e livros.



Os dados foram analisados utilizando o Método da Análise de Conteúdo, que segundo Severino (2007) é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes em documento e apresentados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens e gestos. Essas diferentes linguagens são vistas como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão do problema de pesquisa. Esse método descreve, analisa e interpreta mensagens/enunciados de todas as formas de discurso procurando ver o que está por detrás das palavras.

A autora Bardin (2004) refere que a análise de conteúdo compreende o desenvolvimento das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Nesse sentido, a pré-análise consistiu na organização do material coletado; a exploração do material e a compreensão da escolha das categorias teóricas partindo do objetivo elencado; e por fim, o tratamento dos resultados.

sumário

REFLEXÕES GERAIS SOBRE O CAMPO DA AGROECOLOGIA

A agroecologia contemporânea, como um campo de produção científica e de aplicação de seus princípios na agricultura, na organização social e no estabelecimento de novas formas de relação entre sociedade e natureza, vem à tona a partir da década de 1970, frente à crise ambiental e socioeconômica decorrentes do processo de modernização da agricultura mundial (GUZMÁN CASADO et al., 2001; BORBA e GOMES, 2004).

Nesse período, Miguel Altieri, da Universidade de Berkeley, na Califórnia, destaca-se como um dos principais autores que se dedica à agroecologia, desenvolvendo estudos que contribuíram

significativamente para a evolução conceitual da agroecologia, sendo que sua obra estimulou várias instituições do mundo a incorporarem em suas agendas a temática. Outro autor de destaque é Stephen Gliessman, da Universidade de Santa Cruz, também na Califórnia, responsável pela sistematização de estudos de interação entre a agronomia e a ecologia por meio da análise ecológica da agricultura (LUZZI, 2007).

Além de Miguel Altieri e Stephen Gliessman, Eduardo Sevilla Guzmán, da Universidade de Córdoba, na Espanha, também ganha destaque desenvolvendo estudos que contribuíram para a construção das bases sociais da agroecologia, enfatizando a relevância do conhecimento e da participação local como uma estratégia para se recriar um ambiente de diversidade no meio rural e desenvolver assim diferentes estratégias de desenvolvimento rural (LUZZI, 2007).

Altieri (1999) afirma que na sua visão, a agroecologia constitui um enfoque teórico e metodológico que, lançando mão de diversas disciplinas científicas, estuda a atividade agrária sob uma perspectiva ecológica. Sendo assim, a agroecologia, a partir de um enfoque sistêmico, adota o agroecossistema como uma unidade de análise, tendo como propósito, em última instância, proporcionar as bases científicas para apoiar o processo de transição do atual modelo de agricultura convencional para estilos de agriculturas sustentáveis.

Para Altieri (2011) a agroecologia é uma ciência e também um conjunto de práticas, pois enquanto ciência se baseia na aplicação da ecologia para o seu estudo e enquanto conjunto de práticas se desenvolve a partir de conhecimentos populares e de seus experimentos. No entanto, Gliessman (2000) aborda a agroecologia dentro das perspectivas da ecologia propriamente dita, enfatizando que a agroecologia é a aplicação de conceitos e princípios ecológicos para o planejamento e manejo de agroecossistemas sustentáveis.



Outra corrente teórica proposta por Moreira e Carmo (2004) é a europeia, que baseia a agroecologia num viés sociopolítico. Nesse aspecto, a agroecologia corresponde a um campo de conhecimento que pretende manejar os recursos naturais de forma ecológica a partir de ações integradas dos atores sociais envolvidos com um enfoque holístico e com estratégia sistêmica.

No Brasil, a agroecologia passou a fazer parte dos debates oficialmente a partir da tradução e publicação, em 1989, no livro "Agroecologia – as bases científicas da agricultura alternativa", de Miguel Altieri. A introdução do conceito de agroecologia, mais que uma mudança conceitual, representou sem dúvidas uma ruptura epistemológica, trazendo consigo profundas transformações metodológicas, permitindo que a noção de transferência de tecnologia fosse aos poucos sendo substituídas pela noção de processos sociais de inovação agroecológica. O foco é, portanto, deslocado das técnicas alternativas para a ação dos agentes de inovação, que são os agricultores (LUZZI, 2007).

Caporal, Costabeber e Paulus (2009) referem que a agroecologia passa a ser defendida como uma nova ciência em construção, como um paradigma, de cujos princípios e bases epistemológicas nascem à convicção de que é possível reorientar o curso alterado dos processos de uso e manejo dos recursos naturais, de forma a ampliar a inclusão social, reduzir os danos ambientais e fortalecer a segurança alimentar e nutricional, com a oferta de alimentos saudáveis para a população. Para tanto, reforçam a argumentação sobre a necessidade de mudanças no paradigma cartesiano que orientou a pesquisa, o ensino e a extensão rural até então, estabelecendo-se novos procedimentos, metodologias e bases tecnológicas, capazes de contribuir para um processo de transição agroecológico.

Por se tratar de um processo social, Caporal e Costabeber (2004) referem que a transição agroecológica implica não somente



na busca por uma maior racionalização econômico-produtiva, com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também numa mudança nas atitudes e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos naturais. Dessa forma, a transição agroecológica se refere a um processo gradual e multilinear de mudança que ocorre através do tempo.

Por isso, ressalta-se que a agroecologia não pode ser confundida simplesmente com um estilo de agricultura ou mesmo considerada como um produto ecológico ou natural. Esse contexto reduz seu significado mais amplo a um conjunto de práticas agrícolas vinculadas à oferta de alimentos sem resíduos químicos para atender mercados especiais. A orientação agroecológica vai além da ecologização das práticas agrícolas, incorporando fortemente as bases científicas, multidimensionais, para a transição aos estilos de agriculturas ecológicas com desenvolvimento rural sustentável (COSTABEBER; MOYANO, 2000).

Dessa forma, a agroecologia se consolida como enfoque científico na medida em que este campo de conhecimento se nutre de outras disciplinas científicas, assim como de saberes, conhecimentos e experiências, permitindo o estabelecimento de marcos conceituais, metodológicos e estratégicos com maior capacidade para orientar o desenho e manejo de agroecossistemas e de processos de desenvolvimento rurais sustentáveis (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2009).

Fica evidente, portanto, que a agroecologia busca trabalhar aliando diferentes saberes, conhecimentos e experiências variadas, integrando as diferentes potencialidades de cada localidade. Desta forma, as comunidades desenvolvem uma agricultura ecológica e economicamente sustentável, através da manutenção de padrões de produções identificadas com os princípios da agroecologia, contribuindo para a melhoria das condições de vida e saúde e



consequentemente da qualidade de vida (COSTABEBER; MOYANO, 2000; CAPORAL, COSTABEBER e PAULUS, 2009).

Warmling (2013) refere que em pesquisas que foram realizadas com agricultores agroecológicos, o que mais se observou nos resultados é de que uma das principais motivações para a transição agroecológica foram as questões relacionadas às condições de vida e de saúde. Por conta disso, alguns estudiosos tem considerado a agroecologia como uma potente estratégia de promoção da saúde das populações.

REFLEXÕES GERAIS SOBRE O CAMPO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

O conceito de promoção da saúde tem sido elaborado em diferentes conjunturas e formações sociais e nos últimos anos tem se configurando em um dos temas mais abordados na perspectiva de contribuir para o enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais que atingem grande parcela da população. O movimento de promoção da saúde surge formalmente no Canadá, em 1974, por meio da divulgação de um documento conhecido como Informe Lalonde, elaborado pelo epidemiologista Marc Lalonde, então Ministro da Saúde do Canadá (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014; BUSS, 2003).

Nesse documento, pela primeira vez foi utilizado o termo promoção da saúde, além de apresentar o conceito de campo da saúde relacionado à interface entre quatro componentes: a biologia humana, o ambiente, os estilos de vida e a organização da assistência à saúde. Estudos realizados no Canadá nesse período demonstraram que 53% da mortalidade canadense estava relacionada ao estilo de vida, 20% ao ambiente, 17% à biologia humana e 10% à organização da assistência. Dessa maneira, a corrente intitulada da Promoção da

Saúde Moderna buscou romper com a percepção de que a saúde é resultante de cuidados médicos e conscientizar a população do desequilíbrio de gastos setoriais.

Várias estratégias foram propostas na perspectiva de mudar o cenário da saúde no Canadá. Dentre elas, surgiu a teoria sobre a importância do estilo de vida nas questões de saúde, sendo propostas 23 ações que visavam à mudança do estilo de vida e de comportamento. Por seu caráter reducionista, unilateral, culpando o indivíduo por seus problemas de saúde, sem um enfoque coletivo, como o da determinação social do processo saúde-doença, essas ações foram fortemente criticadas (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014; BUSS, 2003).

A contribuição mais significativa do Informe Lalonde¹ foi para a realização da I Conferência Internacional de Atenção Primária, promovida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), na cidade de Alma-Ata, na Rússia, em 1978. Nessa Conferência, foram discutidos temas relacionados à necessidade de se reestruturar os serviços de saúde a toda população, pautados na prevenção de doenças e na promoção e recuperação da saúde. Nesse evento, os países participantes assinam um documento se comprometendo a oferecer "Saúde para todos no ano 2000" (BRASIL, 2002; BUSS, 2003).

Essa Conferência marcou o início da afirmação de que a saúde deve ser compreendida como um direito universal a ser assumida como responsabilidade dos governos e colocou na agenda da OMS os

1 Informe Lalonde é o marco inicial da moderna Promoção da Saúde no Canadá. É considerado a primeira declaração teórica abrangente na Saúde Pública como resultado dos desconhecimentos de epidemiologia de doenças não infecciosas".

temas equidade e justiça social. Além disso, a Declaração de Alma-Ata² incorpora a intersetorialidade como uma exigência para o cumprimento das metas em saúde. Assim, podemos afirmar que a Conferência deu origem a um novo momento chamado Nova Promoção da Saúde, em que a Atenção Primária à Saúde foi definida considerando dois aspectos, como uma estratégia e como nível de atenção à saúde (BRASIL, 2002; BUSS, 2003).

Os debates acerca da promoção da saúde e da Atenção Primária à Saúde foram considerados o estímulo, para a realização da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, em 1986, na cidade de Ottawa. Nessa Conferência, segundo Buss e Pellegrini Filho (2007), a promoção da saúde é definida como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo.

A Carta de Ottawa contribuiu para o desenho de políticas públicas comprometidas com os direitos universais, o desenvolvimento sustentável e a redução das desigualdades sociais em saúde, sendo referência para as demais Conferências Internacionais de Promoção à Saúde promovida pela OMS. No Brasil, os fundamentos da promoção da saúde permearam o Movimento da Reforma Sanitária, que foi se ampliando no decorrer da década de 80 (PEREIRA e OLIVEIRA, 2014).

É nesse período que ocorre o evento político-sanitário mais importante da década, a VIII Conferência Nacional de Saúde – CNS, que além de discutir direito a saúde, avança na compreensão deste

2 A Declaração de Alma-Ata foi estabelecida na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, reunida em Alma-Ata aos doze dias do mês de setembro de mil novecentos e setenta e oito, expressando a necessidade de ação urgente de todos os governos, de todos os que trabalham nos campos da saúde e do desenvolvimento e da comunidade mundial para promover a saúde de todos os povos do mundo. A Declaração de Alma-Ata se compõe 10 itens que enfatizam a Atenção primária à saúde (Cuidados de Saúde Primários), salientando a necessidade de atenção especial aos países em desenvolvimento.

conceito, passando a concebê-la enquanto resultante das condições objetivas de vida, ou seja, é preciso ter um conjunto de fatores como alimentação, moradia, emprego, lazer, entre outros. A VIII CNS traça as bases para a elaboração de um novo modelo de atenção à saúde, o Sistema Único de Saúde – SUS, criado na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelas Leis Orgânicas de Saúde nº 8080/90 e sua complementar nº 8142/90.

Em 2006, a promoção da saúde no SUS foi ratificada com a criação da Política Nacional de Promoção à Saúde, cuja institucionalização deu-se por meio da publicação da Portaria nº687 GM/MS, de 30 de março de 2006, tendo como objetivo geral a melhoria da qualidade de vida das populações, desenvolvimento de ações intersetoriais, redução da vulnerabilidade e dos riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes, tais como: modos de vida, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais (BRASIL, 2006).

Assim, mais adiante, também é importante destacar a participação da Associação Brasileira de Saúde Coletiva – ABRASCO na comissão organizadora do Encontro Nacional de Diálogos e Convergências em Agroecologia, Justiça e Saúde Ambiental, Soberania Alimentar, Economia Solidária e Feminismo, que ocorreu em 2011, em Salvador. Esse processo de articulação com outras redes de movimentos sociais possibilitou a partilha de diferentes conhecimentos, ampliando a compreensão das diversas crises e seus respectivos impactos para a saúde, reforçando a necessidade do desenvolvimento de práticas intersetoriais neste âmbito (PORTO, 2015).

No ano seguinte, em 2012, a ABRASCO lança um dossiê chamado “Um Alerta sobre os Impactos dos Agrotóxicos na Saúde”, no Congresso Mundial World Nutrition, no Rio de Janeiro, com o objetivo principal de alertar a população sobre o uso abusivo de agrotóxicos em nosso país, assim como a contaminação ambiental



e o impacto negativo sobre a saúde das pessoas. Para Warmling (2013), é a partir desse momento que a relação entre a promoção da saúde e a agroecologia começam a se fortalecer no Brasil, sendo esta aproximação considerada estratégica no sentido de uma promoção de práticas intersetoriais e emancipatórias da saúde.

CONCLUSÕES

O exercício proposto pela disciplina, de realização de uma pesquisa bibliográfica e elaboração de um artigo científico, nos fez perceber que a agroecologia e a promoção da saúde são campos de conhecimento que se inter-relacionam a partir dos seus princípios comuns, bem como tiveram os seus inícios pautados nos debates críticos à visão da modernização focada no progresso e crescimento econômico a qualquer custo, iniciado nos anos 1960, contribuindo para a formação dos conhecimentos nas duas áreas do conhecimento.

Quanto a importância da aproximação desses dois campos do conhecimento, assegura-se que essa análise pode vir a enriquecer a discussão em torno da construção de políticas públicas que estimulem novas práticas intersetoriais promotoras da saúde das populações por meio da agroecologia. Alguns pesquisadores da área da saúde coletiva, como é o caso do pesquisador Marcelo Firpo de Souza Porto, da FIOCRUZ, reconhecem a agroecologia como uma importante estratégia intersetorial de promoção da saúde. Porém, na percepção de Azevedo e Pelicioni (2011), os estudos nesta área ainda são muito tímidos, ressaltando a necessidade de se estabelecer mais pesquisas, explorando conceitualmente os diferentes campos de conhecimento e as suas interfaces.

Por isso, espera-se que com a socialização do artigo científico que foi elaborado seja um incentivo ao desenvolvimento e a ampliação de outros estudos que tratem da temática agroecologia e promoção da saúde, na perspectiva de promover um amplo espaço de reflexões e debates, contribuindo assim para significativas transformações na realidade das populações.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Elaine de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. *Promoção da Saúde, Sustentabilidade e Agroecologia: uma discussão intersectorial*. Saúde e Sociedade, v. 20, n. 3, p. 715-729, 2011.

ALTIERI, Miguel A. *La revolución agroecológica de América Latina*. Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO <http://biblioteca.clacso.edu.ar>, p. 163, 2011.

_____. *Agroecologia: bases científicas para una agricultura sustentable*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1999.

BARDIN Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2004.

BORBA, Marcos; GOMES, João Carlos Costa. *Limites e possibilidades da agroecologia como base para sociedades sustentáveis*. In: Ciência e Ambiente. Santa Maria, n. 29, jul./dez. 2004, p. 5 – 14.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Projeto Promoção da Saúde*. As Cartas da Promoção da Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BUSS, Paulo Marchiori. *Uma introdução ao conceito de promoção da saúde*. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C.M. (org). *Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003, p.15-37.

BUSS, Paulo Marchiori, PELLEGRINI FILHO, Alberto. *A saúde e seus determinantes sociais, Physis*. Revista de Saúde Coletiva, v.17, n1, p.77-93, jan/abr. 2007.



CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia: alguns conceitos e princípios*. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto (org.); COSTABEBER, José Antônio. PAULUS, Gervásio. *Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade*. Brasília: 2009.

COSTABEBER, José Antônio; MOYANO, Eduardo. *Transição agroecológica e ação social coletiva*. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 1, n. 4, p. 50-60, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GLIESSMAN, Stephen R. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. 658p.

GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel; SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 95, 2001, pp. 213-217.

LEFF, Enrique. *Agroecologia e saber ambiental*. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar.2002, p 36-51.

LUZZI, Nilsa. *O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais*. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

MINAYO, Maria Cecilia de Spuza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 2004.

MOREIRA, R.M.; CARMO, J.D.S.do. *Agroecologia na construção do desenvolvimento rural sustentável*. Agricultura em São Paulo, São Paulo, v.51, n.2, p.37-56, 2004.

PEREIRA, I. C.; OLIVEIRA, M. A. de C. *Atenção Primária, promoção da saúde e o Sistema Único de Saúde: um diálogo necessário*. São Paulo: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2014.

PORTO, Marcelo Firpo de Souza. *A pauta dos agrotóxicos tem sido estratégica para uma nova forma de atuar no campo da Saúde Coletiva*. Entrevista ABRASCO, dezembro 2015. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/2015/12/entrevista-marcelo-firpo-dossie-abrasco-saude-coletiva/>. Acesso em 01/06/2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Maria de Fátima Lobato; ZANCAN, Lenira; CARVALHO, Antonio Ivo de; ROCHA, Rosa Maria da. *Capítulo 10 - Promoção da saúde como política e a Política Nacional de Promoção da Saúde*. In: Gondim R, Grabois V, Mendes Junior WV, organizadores. *Qualificação dos Gestores do SUS*. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD; 2011.

SCHMITT, Claudia Job; PETERSEN, Paulo Frederico. *Transição agroecológica: revisitando o conceito a partir das experiências desenvolvidas por camponeses e agricultores familiares no Semi Árido brasileiro e em ambientes de agricultura modernizada no Sul do Brasil*. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 4, n. 2, 2009.

WARMLING, Deise. *O discurso da agroecologia para a promoção da saúde: uma perspectiva construcionista social*. *Sau. & Transf. Soc. Florianópolis*, v.4, n.4, p.01-02, 2013.



10

Maria Cristina Morais de Carvalho

**Sobre
a pedagogia
do fracasso
e do erro:
metamorfoses**



Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo.

Paulo Freire

É uma maravilha eu não ter abandonado todos os meus ideais, que parecem tão absurdos e pouco práticos. Se me prendo a eles, porém, é porque ainda acredito, apesar de tudo, que as pessoas têm bom coração.

Anne Frank

Eu começo o meu relato com as citações de Paulo Freire, de *Pedagogia da Esperança* (1997) e de Anne Frank (2000), que foram escolhidas como epígrafes da minha tese de Doutorado, porque elas, mais do que nunca, representam a minha esperança e o meu desejo de mudança por meio da docência. Tornei-me professora de adolescentes sendo praticamente uma, aos 18 anos de idade, já assumindo responsabilidades e deixando para trás alguns sonhos da adolescência, acreditando que deveria endurecer, ser uma excelente professora, abraçando a vida adulta e a vida acadêmica como forma de apagar algumas dores da minha história.

E, assim, no alto da minha arrogância dos meus 18 anos eu jurava que deveria conduzir meus alunos, ensinando língua portuguesa por meio dos clássicos da literatura, do ensino da gramática por meio do uso-reflexão-uso, como eu estava aprendendo na graduação, e a produção de texto a partir da teoria dos gêneros textuais, e que tudo seria perfeito. O problema é que eu esqueci um pequeno detalhe: meus alunos (e eu também) somos humanos. Eu ignorava, que meus alunos viviam em periferia, assim como eu, enfrentavam problemas pessoais, familiares e sociais de toda a sorte. E eu, uma jovem universitária, assalariada, negra, periférica, que mal conseguia se manter na faculdade, com a família em colapso financeiro, ainda em formação, não tinha também condições de conduzir ninguém, nem a mim mesma. Estava totalmente perdida.

O resultado, não poderia ser pior: as minhas primeiras experiências como docente foram catastróficas. Sofri horrores, chorava, os alunos me xingavam, eles não me respeitavam. Era horrível (para não dizer coisa pior). Minha família, que sempre me apoiou na escolha da licenciatura, via o meu sofrimento, e, um dia, minha mãe, com muito jeito, me aconselhou, se não era melhor eu procurar outra coisa para fazer. Contudo, apesar de tudo o que estava passando, acreditava que poderia ser uma boa professora e não queria desistir.

O tempo passou, eu terminei a graduação, na Universidade Federal de Goiás, e entrei direto no mestrado, na mesma universidade. Fiz pesquisa teórica, fui bolsista e foram os únicos anos que fiquei afastada da sala de aula. Relativamente, foi um alívio, mas, sentia falta. Conheci o meu atual marido, terminei o mestrado, com um gosto amargo, confesso, pois, lá no íntimo, eu tinha a sensação de que a minha pesquisa não iria servir para nada. Era a baixa autoestima intelectual me dizendo, mais uma vez, que eu não era boa o suficiente. Passei no concurso da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, voltei para a sala de aula, um pouco mais madura, mas com a sensação de que algo ainda me faltava como profissional.

Eu e meu esposo estávamos noivos. Ele vivia em Brasília, e eu em Goiânia, decidi então prestar concurso na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Passei. Faltando 15 dias para o nosso casamento, tomei posse. Comecei a trabalhar. Engraçado, são apenas 200 quilômetros de distância, mas a cultura escolar é diferente, o jeito dos alunos é diferente, o jeito dos colegas de trabalho é diferente. O choque foi muito grande. O início foi difícil, mas, com o tempo, me adaptei. Passei 3 anos letivos, de 2012 a 2014 na zona de conforto, mas, me questionando se ainda tinha aquela crença de que eu poderia fazer a diferença por meio da educação. Até que, no final de 2014, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Linguística pela UnB. A esperança, como aquela do Paulo Freire, renasceu em mim. E tudo

o que eu contei até aqui é o prelúdio da minha maior aventura como professora- e pesquisadora também.

Porém, não pensem que este relato é uma experiência totalmente bem-sucedida no ensino. Na verdade, ele começa como uma experiência desastrosa que me fez, ao contrário do que esperavam, mudar toda a minha trajetória profissional e, mais do que isto: me fez mudar toda a minha vida. Eu apresento aqui parte do capítulo metodológico da minha tese, adaptado. Eu fiz essa opção porque, no dia da minha defesa, uma das professoras avaliadoras, a professora Ormezinda Maria Ribeiro, carinhosamente conhecida como Aya, sugeriu que minha pesquisa não deveria ficar restrita à “torre de marfim” da academia, pois ela nasceu na periferia, e na periferia e por todos os lugares possíveis ela deveria circular.

Para voltar à academia, uma das condições que me impôs foi fazer uma pesquisa que fizesse sentido para mim, ou seja, uma pesquisa em sala de aula. O meu orientador, o professor Dionei Moreira Gomes, da Universidade de Brasília, que hoje é, além de um amigo, um parceiro profissional, me deu total liberdade e confiou totalmente no meu trabalho e na minha intuição de professora e pesquisadora para escolher quais caminhos e ferramentas metodológicas escolher. Sou imensamente grata à confiança que ele depositou em mim.

Com o apoio do orientador, eu decidi analisar as construções de gerúndio, em específico os usos do gerúndio não perifrástico do Português Brasileiro (PB) a partir de uma perspectiva funcionalista que parte da Linguística Centrada no Uso (LCU) (LANGACKER, 1987; GIVÓN, 2001; HOPPER & TRAUGOT, 2003; TRAUGOTT & DASHER, 2005 e HEINE & KUTEVA, 2007; BYBEE, 2010; TOMASELLO, 2003; entre outros) em textos pertencentes ao gênero argumentativo em correlação entre o uso linguístico e o discurso, sendo este último compreendido como uma materialidade linguística, uma ação, uma

interação, uma prática social, uma representação mental e um produto cultural (VAN DIJK, 2006).

Por muitos anos, como docente de língua portuguesa, percebi que, nas produções de textos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente os gêneros argumentativos, havia usos do gerúndio, que não eram contemplados ou rejeitados pela tradição gramatical e também não eram abordados por estudos linguísticos. E, como esses usos eram muito recorrentes nos textos dos adolescentes, o gerúndio não perifrástico tornou-se o meu objeto de análise.

No ano de 2015, o ano que iniciei o Doutorado, eu não tinha direito à licença remunerada pelo GDF, e eu tinha que conciliar as aulas da escola com as aulas do Doutorado. A solução foi, no período da escolha de turmas, assumir as três turmas de Classes de Distorção Idade Série (CDIS) em uma escola pública de Ceilândia- DF, visto que o horário de aulas dessas turmas era mais flexível. E, como eu tinha uma pontuação alta para conseguir escolher essas turmas, que, além disso, eram “as turmas que ninguém queria”, alcancei o meu objetivo.

Em relação ao perfil socioeconômico dessas turmas, elas eram destinadas aos estudantes na faixa etária de 13 a 17 anos e que reprovaram pelo menos duas vezes nas séries finais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2012). Uma das características era a baixa renda familiar e também a ausência do poder público no que tange aos direitos básicos de cidadania. Além disso, os vínculos familiares desses alunos estavam enfraquecidos, e muitos deles estavam em situação de vulnerabilidade como dependência química, violência física, psicológica e sexual, bem como omissão de cuidados por parte dos responsáveis. Além disso, a comunidade escolar pesquisada vivia em ambiente agressivo. E a violência se estendia à escola também. Era comum, por exemplo, brigas entre alunos, ameaças direcionadas a professores, grupo gestor e demais funcionários da escola. O consumo e tráfico de drogas eram recorrentes dentro da escola.

Todo esse contexto afetou a minha prática pedagógica. Eu já havia atuado em séries regulares na mesma escola, que também apresentavam quadro socioeconômico semelhante, porém, o contexto dos alunos das turmas em questão eram muito mais graves. E eu, mais uma vez, ainda com aquele espírito da professora adolescente, empolgada (e arrogante) demais, achei que poderia adotar com aqueles meninos, as Sequências Didáticas (SDs) (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) como constructo teórico-metodológico, do mesmo modo como eu adotava com as outras turmas em que já havia atuado. Mais uma vez, como eu fui inocente!

Como (não) era de se esperar, o primeiro bimestre foi um desastre pedagógico. Eu simplesmente não consegui dar aula. Em uma das turmas, eu apenas passei cópia no quadro. Sim, eu tinha planejado Sequências Didáticas, tudo com fundamentação teórico-metodológica, com apoio do orientador, e tudo mais, mas... Fracasso! Ensino é assim! Pesquisa é assim!

Sabe o que foi pior? É que eu não olhei para os meus alunos como pessoas, mas sim como objetos de pesquisa, e o resultado foi o pior possível. Eu também não me olhei como ser humano, só como pesquisadora. Eles me agrediram, eu me agredi. Houve um dia em que eles se xingaram das piores coisas e eu não consegui fazer nada. Houve outro dia em que um aluno me ameaçou de morte, em plena sala de aula. Neste dia, eu pensei: "o que eu estou fazendo aqui?". O resultado disso tudo? Adoecimento. Fiquei quase 20 dias de atestado médico. Ao final da minha licença, o aluno que me ameaçou foi transferido da escola. E teve mais: assédio moral. Eu tive "colegas professores" que me disseram que eu não iria conseguir e que eu deveria desistir da CDIS.

Porém, o que ninguém sabia (nem eu), é que eu sou forte e não desisto fácil não. E, durante a minha licença, eu comecei a fazer



leituras sobre a pesquisa-ação. Comecei a ler Barbier (2007) e esta citação mudou os rumos da minha pesquisa:

Os sujeitos não são mais ratos de laboratório, mas pessoas que decidiram compreender ou lutar e não aceitam ser privados das análises ligadas às informações transmitidas aos pesquisadores e diretamente saídas de suas tragédias cotidianas. Eles querem saber e participar. (BARBIER, 2007, p.65) (grifos nossos)

Quando eu li isso, eu entendi, é como se toda a minha trajetória docente zerasse e eu tive a chance de recomeçar. Eu não poderia ensinar se eu não entrasse no mundo dos alunos, se eu não ouvisse o que eles tinham a dizer. Eles são os sujeitos do processo, não eu. Foi aí que eu entendi que eu precisava dar voz a eles, para que eles pudessem me ouvir, tal como Benveniste (1976) propõe: não há diálogo sem locutor e interlocutor.

Desse modo, a partir do segundo bimestre, eu mudei totalmente o modo de trabalhar com os alunos. Primeiramente, as carteiras das salas de aula passaram a ficar em semicírculo, viradas de frente para o quadro e os alunos poderiam interagir uns com os outros. Outra mudança implantada foi o desenvolvimento de atividades em grupo e individuais, e essas atividades não ficavam restritas ao espaço da sala de aula. Outra mudança que ocorreu era a consulta prévia aos alunos em relação às atividades que seriam desenvolvidas em sala e a avaliação dessas mesmas atividades após a sua aplicação.

Com essas mudanças, elaborei nos bimestres seguintes 3 Sequências Didáticas, aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com adaptações, nas quais os alunos produziram o total de 205 textos, que serviram como *corpus* de análise para a minha tese, defendida em novembro de 2018. Cada sequência didática foi de um gênero e um tema diferente. A primeira foi uma carta do leitor sobre a violência na comunidade onde eles viviam, a segunda uma redação dissertativa sobre sexualidade na adolescência, e, a última,

outra redação dissertativa sobre enfrentamento do racismo no Brasil¹. Além da orientação do meu professor, eu tive ajuda de professoras maravilhosas da escola, como a professora de História das turmas, a Maria Joaquina Guedes, a professora sexóloga Ludmilla Seldmeier Morgado, além do apoio essencial da supervisora pedagógica Ana Paula Ribas.

À medida que eu ia desenvolvendo as Sequências Didáticas, os episódios de indisciplina e violência não acabaram, mas diminuíram, e, passamos a ter uma relação mais respeitosa. Ao mesmo tempo, além de terem contato com as questões de gramática, envolvendo a constituição dos gêneros textuais argumentativos, os estudantes também tiveram a oportunidade de discutir temas relevantes para a formação mais humana, crítica e emancipatória. Enquanto eles tiveram o acesso a essas oportunidades, eu, professora-pesquisadora, também tive o privilégio de me transformar em uma cidadã com consciência mais crítica, à medida que o ano letivo passava e a pesquisa evoluía. E, tudo isso, porque eu mudei a minha linguagem, tal como Paulo Freire recomendava.

Finalmente, eu comecei a perceber que a minha arrogância me fazia solitária e isolada. Eu entendi que nesse processo de ensino-aprendizagem eu não conduzia ninguém, eu é que era conduzida. Eram as vozes dos meus alunos que me levavam para os caminhos do que era melhor para eles, por isso eu escolhi a Anne Frank, uma adolescente, para representar a voz dos meus alunos na minha tese. Eram as vozes, os conselhos das colegas e dos colegas – e por que não amigos?- professores, no trabalho interdisciplinar, na parceria que me faziam descobrir novas estratégias pedagógicas. Eram as vozes dos teóricos, que me encaminhavam a novas inquietações, era a voz dos colegas/amigos da UnB, dos professores, do meu orientador quem mostravam um exercício da docência que seja “uma experiência total,

1 As Sequências Didáticas estão mais detalhadas em Carvalho (2018).



diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade” (FREIRE, 1996, p.13).

E, assim, o ano letivo de 2015 terminou e, de um desastre, nasceu uma esperança. Mas a minha história não acabou por aí, ainda tem o epílogo. No final desse ano, eu prestei concurso para o IFG, *campus* Goiânia, e passei. No ano de 2016, assumi as aulas no *campus*, e uma nova história começou. Ainda moro em Brasília, e enfrentei, e ainda enfrento, muitos desafios, dentre eles, terminar o doutorado, trabalhando e estudando entre duas cidades, conciliando a rotina de dona de casa, professora e pesquisadora. Porém, nada paga o preço de ter o respeito das minhas alunas e dos meus alunos do Ensino Médio Técnico Integrado e do curso de Licenciatura em Letras também. Ainda acontecem muitos erros e fracassos na minha prática em sala de aula, mas eu sei que não estou sozinha, pois ser professora, citando Conceição Evaristo (2010, p.136) é ter, de certo modo, “a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”.

REFERÊNCIAS:

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 1976.
- BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press, 2010.
- CARVALHO, M.C.M. *Pensando no gerúndio, acabei fazendo uma tese: análise dos usos do gerúndio não perifrástico em gêneros argumentativos escritos do Português Brasileiro*. (Tese de Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. *Orientações pedagógicas correção da distorção idade/série da rede pública de ensino*. Brasília: SEDF, 2012.



DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 132-142.

FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

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

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra: 1997.

GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. V.1. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 2001.

HEINE, B.; KUTEVA, T. *The Genesis of Grammar: a reconstruction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HOPPER, P.J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge University Press, 2003.

LANGACKER, R.W. *Foundations of cognitive grammar*. Stanford/Califórnia: Stanford University Press, 1987.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 2003.

TRAUGOTT, E.C.; DASHER, R. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VAN DIJK, T. Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), p. 115-140, 2006.





Sheila Hempkemeyer

(in)Ventar
a docência:
brotos
de autonomia

Que formas de vida estamos permitindo existir nos espaços educativos? Como esses espaços estão existindo nas narrativas e práticas cotidianas? Quais têm sido nossas apostas em defesa da vida (bio)diversa que atravessa o campo educacional? Quais as posturas que temos assumido para expandir o pensamento e emancipá-lo? Esta é uma escrita que aflora em meio às fagulhas de cólera e alegria no universo acadêmico no decorrer do ano de 2019. Potências capazes de ativar outros modos de pensar, existir e perceber as práticas cotidianas, incluindo o cenário educativo, e que podem abrir possibilidades de escuta, de escrita e de fala como garantias de existência. Esta é também uma defesa ética da pedagogia da libertação, de Paulo Freire e, sobretudo, uma tentativa de adubar nossa indignação para escapar do fatalismo que nos paralisa.

Concordando com Ribeiro (2017, p. 66), que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”, aposta-se com este ensaio movimentar, e porque não reinventar, os modos como nos colocamos na prática docente. E a palavra é uma, dentre tantas outras, maneira de poder existir, principalmente porque ela é ato e ação, riscada no muro, no papel, no canto da folha de um livro, na mensagem enviada pelo aplicativo de conversa ou no guardanapo. São elas que nos ajudam a perseverar e a compor nossa existência.

Esse treino para repensar práticas pedagógicas e outros modos de aprender tem me acompanhada desde a pesquisa no mestrado em educação, investigando o potencial educativo da bicicleta na vida de quem a pedala¹. O interesse em investigar práticas culturais contemporâneas, articulando com o campo educacional, permanece em curso no doutorado, relacionando o modo como nos deslocamos na cidade entre viventes no espaço urbano, e o que disso tem interferido no modo como estamos aprendendo a lidar com/no mundo. Mundo este em colapso - e quando ele não esteve? - e que nos intima reiteradamente a assumir determinadas posturas e posicionamentos.

A partir disso, reflito sobre outras maneiras de escapar, desobedecer, sobreviver entre os excessos, a aceleração, o espetáculo, a técnica, a mercantilização, que fazem parte de um projeto de destruição da vida. Arrisco a travessia de modo visceral, envolvendo-me afetivamente com o campo sensível. Concordando com Skliar (2014, p. 17) “a fala, a leitura e a escrita procedem e advém de certo tipo de desobediência da linguagem. Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada”. Produzir outras imagens e gestos e corpos e palavras para dar conta daquilo que ainda não se consegue nomear é um dos movimentos transgressores e intencionais no estudo. Compreendo, a partir das leituras que me acompanham neste processo de pesquisa e docência, que é possível criar em meio ao caos, reinventar a vida e nossas práticas e imaginar outros começos diante dos inúmeros fins que nos são impostos.

O fim, inclusive, é uma palavra que nos convoca início. É preciso que algo termine para que outra comece. É preciso? Podem começos atravessarem inacabamentos? Pode algo nunca acabar? A sensação é que 2019 tenha começado pelo meio, sem que tenhamos realmente fechado o ano anterior, e o anterior, e o anterior também. Um ciclo que insiste em não acabar. Um meio que ao mesmo tempo nos finda todos os dias. Nos colocando diante de inúmeros fins e (re)começos. Um ano que começa cheio e vazio. Cheio de afetos inomináveis. E por isso vazio, pela inexistência da palavra que dê conta do abismo sem fim que nos assola. Como lidar com as profundezas dos últimos tempos? Como combater a descrença e criar diante do que nos ameaça? Como permanecer fortes?

Estamos sendo atacadas, mais do que nunca, por nossas tonalidades, ancestralidades, orientação sexual, posturas éticas, estéticas, políticas, por sermos plurais. Além dos ataques externos que nos atravessam, há um enfrentamento celular ininterrupto ocorrendo



em nossos corpos para garantir que a vida prevaleça. Um corpo, para se manter vivo, enfrenta suas inúmeras guerras cotidianas. Guerras moleculares, biológicas, por territórios, por direitos, por existir. Existir enquanto corpo que respira, que caminha, que segue e para. Que se comunica e ocupa espaços e tempos para permanecer vivo e forte. E luta pelo uso da palavra como instrumento de defesa e ataque e expressão de resistência e vida. Com quais palavras poderemos nos armar para restituir humanidades negadas? Quais espaços ocuparemos para a batalha que ainda nos aguarda? Qual a postura que assumiremos nos espaços ocupados?

Foi em busca de palavras e gestos e perguntas que nos lançamos em mais um semestre letivo. Por acreditar, e mais do que isso, defender, que é pela expressão daquilo que se pensa e sente que poderemos, minimamente, permanecer fortes, “é resistência viver (através) de arte, palavras, ritmos” (DUARTE, 2016, p. 64), (re) construir refúgios para que possam(os) nos acolher no plural comum, e através disso palavrear aquilo que ainda inexistente. Ou, simplesmente, reinventar palavras e práticas cotidianas como um ato estético-político no exercício de uma pedagogia autônoma, de enfrentamento sensível. Considero que palavra é um presente conquistado, que pode ser dado todos os dias com ternura e ética e respeito, aos seres que aqui habitam. Com ela arriscamos modos outros de viver os espaços comuns, desvinculando-se de horizontes salvacionista e/ou fatalistas. Um exercício da liberdade.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e

da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2011a, p. 105).

Começávamos todas as aulas fazendo balbúrdia, bagunçando as cadeiras, os lugares, as verdades e certezas, a ordem e a formação em ciências. A estética do espaço é fundamental para a formação subjetiva, pois interfere diretamente na mobilidade e dinâmica dos corpos e da vida. A sala de aula é compreendida como a terra, que precisa de cuidado e trato para que sementes germinem. Nossos brotos e germens foram as palavras e gestos e histórias que compartilhávamos com zelo e respeito. Bagunçávamos também as ideias que tínhamos sobre o que vem a ser professor(a) e como habitar a sala de aula. Entre um silêncio e outro, a dúvida se fazia hospedeira diante dos diversos temas que trazíamos para a rede discursiva. Uma constelação de assuntos possíveis para serem abordados pelo estudo das ciências. Estas aberturas foram posteriormente expressas nos brilhantes projetos artísticos dos *fanzines*, sobre aquilo que a biologia pode contribuir para garantir existências mínimas e a transformação social.

Precisamos de três estações intensas para o exercício desta proposta. Um verão cada vez mais escaldante, um outono aquarelado e um sopro de inverno capaz de congelar uma ideia única sobre a docência, seja ela qualquer. Convocamos outros elementos e autorias na tentativa de diluir o amargor que muitas vezes acompanha o ser professor(a), e saborizar o doce-ente. Não se trata em desmerecer os descasos, contingenciamentos e descontentamentos que a categoria enfrenta cotidianamente. Mas de engrandecer ainda mais o ser que se forma ao formar, que pode permitir o trânsito autônomo e libertador das palavras e histórias que se entrelaçam nos espaços e tempos educativos.

O reordenamento do espaço e o chamado para ocupar um lugar de criação tem como principal objetivo despertar o sujeito

artista que pode acompanhar a docência. Desde as primeiras palavras até as últimas imagens e sons, os movimentos deslocaram aquilo que insistia em se solidificar. Descongelava a rigidez da figura docente, decompondo os lugares de conforto e ruindo as convicções que habitam.

O que pode uma palavra? Que aberturas (e fechamentos) são possíveis? O que pode a palavra verbo, para além de sua conjugação? Que palavras (e) verbos nos são ensinados para pensar uma aula? Quais nos são autorizadas na elaboração de nossos planos? Como operar com palavras (e) verbos incomuns e rasurar outras peles ao corpo docente?

Palavras e verbos trazem consigo uma intencionalidade, e acompanhados de gestos, incorporados, tornam-se potências insurgentes avassaladoras. Juntas promovem a ação concreta de uma ideia. Ao mesmo tempo são mecanismos de manutenção do poder e, conseqüentemente, demarcam territórios. A escolha de uma e de outro, para construir uma aula ou uma prática pedagógica, podem definir a postura e as encruzilhadas que se quer percorrer. Pensando nisso, nos dias dedicados a Mercúrio e Júpiter no calendário astrológico, nos arriscamos experimentar palavras e verbos distantes da tradicional órbita docente. Que talvez só emergjam no campo literário, e/ou quando a intenção é justamente essa. Fazê-los existir enquanto intenção docente cotidiana, nas diversas áreas, é talvez uma ruptura com padrões historicamente consolidados no universo da educação formal. Arriscar-se no descontrole daquilo que se pretende e mergulhar nos inacabamentos existenciais, é compreender que educar é incitar outras leituras do mundo e suas criações, e que “ensinar é um ato criador” (FREIRE, 2011b, p. 113). Compreender, ainda, que processos educativos são feitos de água, que sempre encontra (ou cria) um leito para desaguar. Aguar-se na docência.

As aulas de “*Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia*”, ministradas pelo professor Leandro Guimarães e acompanhadas por mim no estágio docente, tinham talvez um único objetivo: o exercício da liberdade. Este esforço foi crucial para escapar dos estereótipos do mundo e transgredir pela poética da inventividade, abrindo o campo do sensível, tensionando a escola e práticas pedagógicas comuns, evidenciando conflitos e provocando variações. O conflito inclusive é entendido aqui como um elemento fundamental na garantia da pluralidade, onde a escola e a academia são territórios de tensões, mas também de criação, de espaços e tempos inventivos e de promoção de autonomia e autorias. Podem ser também um campo de forças de recriação de modos de existir para todos os seres que lá transitam, onde se defenda, conforme a proposição trazida por Ribeiro (2017), o debate plural de diferentes perspectivas permitindo que outras histórias e vidas, historicamente invisibilizadas, se façam presentes. Esta é sobretudo a defesa da vida de Paulo Freire, quando não quantifica os saberes nem estabelece hierarquias entre eles, garantindo a circulação de outras histórias e modos de narrar o mundo, principalmente na construção do conhecimento. Acolher e encorajar o trânsito de relatos de experiências, em espaços educativos, é promover a autoria e defender que as individualidades sejam respeitadas para o fortalecimento da coletividade. É confrontar construções teóricas repletas de brechas e edificadas em ruínas, pois “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos” (ADICHIE, 2019, p. 26). O trânsito de diversos saberes é por si só a defesa da vida em sua multiplicidade de existências, borrando fronteiras e perseverando outros modos de pensar e de construir conhecimento.

O testemunho pessoal pode ser considerado um fertilizante para pensarmos a práxis e a própria teoria, tanto no processo educativo quanto na pesquisa, que sustentam a existência e a formação epistêmica. Concordando com hooks (2017, p. 114), o “ato de ouvir coletivamente

uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. [...] Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências, não negada nem considerada sem significado”. Essa ideia reforça o alerta da ausência da neutralidade no campo da existência humana, em especial, na construção teórica do conhecimento. Acreditando que a teoria desponta de uma prática e a prática faz germinar a teoria, faz parte de um projeto político pedagógico tramar possíveis rupturas que possam desestabilizar as hierarquias opressoras que prejudicam a transformação da nossa realidade, e que insistem em silenciar e apagar determinadas existências. Perceber que aquilo que propusermos a circular em nossas aulas, ou encontros formativos, faz parte da criação de um projeto de sociedade, onde o conteúdo teórico faz parte de “uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador” (HOOKS, 2017, p. 96). Nesse entendimento, a pedagogia crítica da libertação criada por Paulo Freire e reelaborada por hooks (2017, p. 120) “abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizagem”.

No exercício da docência, é preciso garantir o diálogo e o compartilhamento de saberes e fazeres e pensares e tempos e... Onde a quinta letra do alfabeto possa operar nas reticências que alargam cada aula, na tentativa de desestabilizar verdades e (des)construir coletivamente processos moventes de ensinagens e aprenderes. Sobretudo garantir o direito de poder existir.

Possivelmente, um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de um tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer. (FREIRE, 2014, p. 63).

O processo formativo é gradual e constante e está acontecendo entre trocas viventes, nos mais variados ambientes: na escola, nas



praças, ruas, museus, saraus, *slams*. A processualidade tem uma dimensão afetiva e estética e este movimento cria aberturas possíveis para esse exercício experimental da docência. Pensando assim estaríamos imersos em um desequilíbrio permanente, e por isso que uma prática educativa onde circule afetos é tão assombrada. No esforço e na insistência de se pensar as emoções emergindo na prática docente, me questiono: Como incluí-las nas práticas pedagógicas? Pensamos as aulas para emocionar? Como fazer uma aula para gerar espanto, provocar incomuns, criar vínculos? Qual ideia e sensação se deseja circular na cena educativa? Como fazer da sala de aula (ou qualquer outro espaço educativo) um espaço comunitário?

Há uma base legalista e um desejo latente das máquinas de poder capitalístico em instrumentalizar a educação formal e agentes que fazem parte deste universo. Com manuais e técnicas apostiladas, padronizam modos de ensinar e acessar determinados conteúdos. Na tentativa de escapar da instrumentalização do ensino, em especial da Biologia, a proposta em todas as aulas eram de acionar outras palavras e verbos que pudessem deslocar o pensamento e a docência. Palavras (re)ativas que nos ajudassem a criar modos de permanecer fortes na contemporaneidade. Verbos que, num infinitivo atemporal, iam sendo conjugados nos movimentos errantes que provocavam os corpos e pensamentos. Operar na lógica da errância é pensar e agir sobre aquilo que nos escapa, que se perde e nos perde. Isso quer dizer que nada está pronto e fechado, estático e concluído. Mas que os fluxos de aprendizagens vitais são aberturas oceânicas e encantamentos em picos vulcânicos. É necessário perceber as potências mínimas existentes nas miudezas cotidianas, no movimento micro, no lampejo luminescente de uma ideia. Perfurando estereótipos e proliferando outros modos de atuar com as palavras, os objetos, os artefatos culturais, as imagens principalmente, fazem parte de um esforço atuante na (de)composição gradativa da matéria.

Carregada de sentidos as palavras jogadas no mundo (com responsabilidade e ética) podem criar fissuras quando proferidas, sobretudo, durante as aulas. Rolnik (2018, p. 26) emociona ao dizer que “embriões de palavras emergem da fecundação do ar do tempo em nossos corpos em sua condição de viventes e que, nesse caso, e só nele, as palavras tem alma, a alma dos mundos atuais ou em gérmen que nos habitam nesta nossa condição.” Elas também servem como “lampejo para fazer livremente aparecem [outras] palavras quando [elas mesmas] parecem prisioneiras de uma situação sem saída.” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 130). Pensando nisso algumas palavras e verbos foram catalogadas com um único objetivo: compor outras formas de (in)ventar a docência, costurando outros diálogos e tensionando práticas pedagógicas hegemônicas. Estas palavras e verbos ajudaram a tecer este ensaio, e estão em cada frase proliferando a escrita e o pensamento, na tentativa de possibilitar a criação de brotos de autonomia. Renomear o mundo é também deslocar o pensamento. Não é mera busca por sinônimos que possam dizer mais do mesmo, mas fazer de outro modo aquilo que se aprende, “imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos de como podemos nos relacionar” (KRENAK, 2019, p. 67). Menosprezar a criação e a palavra é negligenciar a vida, pois é através da linguagem que nos fazemos mundo. A palavra é o corpo que compõe o sistema mundo.

De acordo com Skliar (2014, p.189) “Educar é comover. Educar é doar. Educar é sentir e pensar, não apenas a própria identidade, mas também outras formas possíveis de viver e conviver.”. Portanto, ser docente é ser movente, em processo de movência, (pro)movendo outros pensamentos e práticas e experimentações de palavras e gestos e modos de existir. Nos exige uma curadoria, cabendo a esta experiência apresentar outros modos de produção de conhecimento, pensamentos e mundos. Reconhecendo que a fragilidade nos acompanha, entendendo-a não como algo negativo, mas de expressão

afetiva. Ser docente é poder ser artista, se permitir a criar e experimentar no corpo e com o corpo, entendendo, inclusive, que ele é nossa arma existencial, como salienta o professor Leandro Guimarães. A docência, defendida a cada encontro, não é um fazer tecnicista, mas está no campo da experimentação, “e é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras” (HOOKS, 2017, p. 21) no processo de ensinagem e aprendizagem.

A cada encontro-aula incorporávamos a desconstrução daquilo que tantas vezes nos foi instrumental e ilustrativo. Diálogos e questões que nos levavam a abandonar bagagens e suspender os estereótipos que nos habitam. Perceber que muitas vezes aquilo que repudiamos também fazem parte da nossa existência, e que sutilmente reproduzimos. Intervalar o aprendizado, intercambiar os processos de experimentação. Produzir silêncios necessários para se dizer algo, ou deixar ser devorada por ele. Dar tempo a quem escuta, entendendo que “sementes necessitam de silêncio” (MUNDURUKU, 2017, p. 38). Sentir. Quebrar. Escapar. Bordar saberes com as histórias dos caminhos e as emoções que nos acompanham no (per)curso. Qual o espaço dado para a escuta na sala de aula? Como esta nos habita?

As palavras se faziam corpo nos gestos e timbres e nas trocas com frescor e leveza que partilhávamos. Ganharam ainda mais força nas produções materiais imagéticas dos fanzines, nas práticas pedagógicas com o cinema, comunicando-se através de outra estética criativa. Acionar outras unidades linguísticas, outras referências para compor uma aula, um texto, é sobretudo uma defesa política de desierarquizar saberes, considerando que o que importa é justamente o que aquela troca contribuiu para a construção do nosso pensamento e da práxis. Como aquilo que acontece na sala de aula pode afetar minha vivência fora dali?

A imagem foi acionada para sufocar o comodismo e assustar a inércia onde nos colocamos por diversas vezes, um esforço para organizar nosso pessimismo e escapar do fatalismo catastrófico (DIDI-HUBERMAN, 2011). A imagem permeia a vida contemporânea e, portanto, pode estar próxima de práticas pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento. Pode impactar para além da mera ilustração. Desacomodar e/ou incomodar. E criar tensionamentos oportunos para o combate instrumental, “fazer surgirem os momentos inestimáveis que sobrevivem, que resistem a tal organização de valores, fazendo-a explodir em momentos de surpresa” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 126). Que materiais pedagógicos utilizamos para planejar nossas aulas? Como eles habitam a sala de aula? Como uma imagem e o cinema operam em uma aula?

Convocamos outras palavras, mobilizamos outros modos de manejo da imagem, inclusive àquela em movimento: o cinema. Foi reservado um momento especial durante as aulas para que ele estivesse operando como uma referência significativa, e ganhassem o mesmo valor destinado aos livros e aos artigos que são produzidos na academia. O cinema não é só um passatempo ou entretenimento, mas um dispositivo potente que pode ativar, alcançar e reunir àquilo que a palavra ainda não conseguiu nomear. Ele é por si a criação, e nos incita o poder germinativo da imagem.

Na prática pedagógica com o cinema havia uma regra a ser respeitada, talvez a única rigidez inegociável durante todo este processo. As regras aqui são compreendidas como um movimento importante para disparar criações, defende o professor regente. Elas não só delimitam o poder de ação, mas podem alargar outras criações, acionando processos inventivos. Com a intenção de escapar de aprisionamentos, a regra era: deslocar o pensamento e não o utilizar (o filme) como peça informativa e/ou explicativa. Era necessário desenhar outras conversas com as películas escolhidas para devorar.

Articular outras dinâmicas possíveis com a imagem, trazê-las para a escola (e academia) como arte, e fazer com ela uma leitura criativa das passagens. Não era preciso explicar quase nada, mas dar pistas de uma possível errância imagética.

Cenas e corpos e vidas marginais orbitavam nas aulas, fornecendo elementos para (des)organizar a produção do conhecimento. Fortalecendo ainda mais as dúvidas e confrontando as certezas que nos habitam. Uma das táticas de combate foi o mergulho, ainda que superficial, em temas que escapam a formação acadêmica. Feminismos plurais. Povos originários e Indígenas. Ecologias outras. Infâncias. Há que se importar com o universo das crianças, sobre o modo como elas nos apresentam o mundo. Incentivar a imaginação, de crianças e jovens, como uma tática transgressora de desobediência. Como algo que pode ser ensinada com práticas pedagógicas libertárias. Deixando talvez o recreio habitar a sala de aula. Intervalar a docência. O corpo infantil nos ensina sobre fugir da disciplinarização e docilização que insistimos em reproduzir em espaços formais de aprendizagem.

Acessar e ativar outros modos de pensamento, sobre a vida e o mundo, confrontam modos hegemônicos de produção de conhecimento. Além disso, como salienta a educadora hooks (2017), nos lança a projetar futuros possíveis, criar ambientes e tempos para que a insurreição possa ser ensaiada. Um treino insurgente que pode acontecer nos movimentos mais simples do cotidiano, um exercício banal e revolucionário. Dedicar presença, tempo e uma breve escuta sobre a pauta indígena, através do filme *"Para onde foram as andorinhas?"*, nos fez perceber que há nesta ancestralidade brasileira (que é nossa) uma força insurgente para se contrapor a lógica capitalística, para permanermos fortes. E como pontua Krenak (2019, p. 30) devemos resistir expandindo a subjetividade, "pensar no



espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos”.

Mapear estes outros modos de organização social, outras palavras e verbos, é um exercício de criação. Confrontar a gramática e a sintaxe da docência, é um treino de libertação. Deschavear a palavra e dar-lhes asas. Assumir o risco de descontrole dos fluxos dos ventos, pois (in)ventar a docência é uma experiência mágica de suspensão, ensaio e experimentação. O abismo segue inominável, porém menos assustador, já que nossa arma mais poderosa, a palavra, foi temporariamente reformulada.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, Mel. *Negra Nua Crua*. 2.ed. São Paulo: Editora Ijuma, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. 1. ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.



ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FILMOGRAFIA

DEVORAÇÃO: Como permanecer fortes? Duração: 20min. Realização: Cia de Arte Andanças. Nigéria 202B. Fortaleza/CE - Brasil - 2016

Para onde foram as andorinhas? Duração: 22min. Direção: Mari Corrêa
Roteiro: Paulo Junqueira. Produção: Instituto Catitu e Instituto Socioambiental. 2016.





Ally Collaço

**“É eu! Eu
que fiz!”:**
um sensível relato
de experiência com
cinema na EJA

A versão deste texto em vídeo-carta pode ser conferida no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=U0K1Iz88zYs>

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.503.167-181

Sou professora de cinema há 12 anos na educação básica, numa escola da rede privada em Florianópolis. Ao longo desse tempo, vivi experiências em diferentes contextos de aproximação entre cinema e educação. Sou formada em cinema pela UFSC, Mestre em Educação, e agora, em 2020, inicio meu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de educação e comunicação, na UFSC. Minha tese irá reunir meus variados percursos com cinema, entre eles, trago um em especial, minha experiência com a EJA – Educação de Jovens e Adultos, em 2014. Escrevo como quem lança cartas ao oceano de conteúdos existentes no vasto campo da educação. Espero que educadores encontrem minha carta com entusiasmo. Mas mais do que isso, espero que alguém se encontre profundamente nesta carta, como aluno e/ou como professor. E nesse mundo de escolhas e colheitas, lanço uma semente, a semente da transformação pela educação. A semente da transformação pela aproximação urgente entre cinema e educação.

Esta é uma carta-convite. Aceite-a se lhe for conveniente!

Era 2014. Fui convidada por um ex-colega do curso de cinema, o Christian, colaborador da área cultural do SESC, para executar um projeto com cinema na EJA – Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente na Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal, em Coqueiros, Florianópolis-SC. Esse projeto do SESC seria oficialmente meu primeiro projeto em contato com a rede pública municipal.

As aulas eram noturnas e semanais. 1 encontro por semana. 2 segmentos: adultos e idosos em processo de alfabetização, e jovens já alfabetizados que não concluíram o ensino fundamental. Separei as duas turmas e pensei em como poderia levar o cinema para um contexto tão diferente do que eu estava acostumada.

Começo contando sobre a experiência com o primeiro segmento, composta por adultos e idosos em processo de alfabetização. Como



ensinar cinema para pessoas que passaram a vida sem saber ler e escrever?! Que estavam ali, com muita dificuldade, tentando escrever palavras como bicicleta ou barco?! Despretensiosamente, fiz o que eu sabia fazer. Levei primeiro o cinema de animação, utilizando a técnica stop motion¹. Chamei posteriormente esse processo de alfabetização dupla, pois estimulava a formação de palavras, além de ensinar um pouco sobre o cinema, numa espécie de alfabetização audiovisual².

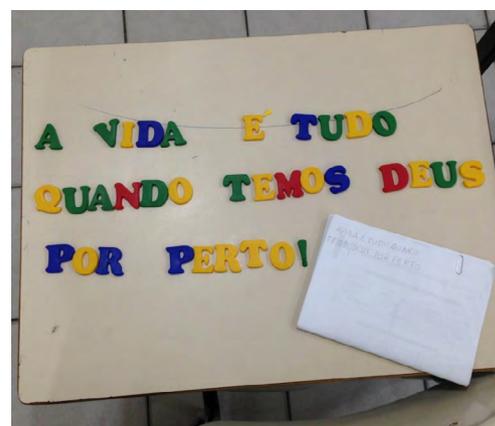
Mostrei os primeiros filmes de animação. Apresentei a técnica do stop motion. Mostrei o app do celular. E eles escolheram letras prontas e coloridas do acervo que eu havia levado pra animar. Formaram frases. E então veio a frase de uma das alunas, Claudinete, que sempre tentava me contar algo (que eu tinha dificuldade para entender) sobre sua filha. Em segundos, aquela aluna formou a frase: EU QUERO A MINHA FILHA DE VOLTA. Li aquilo e me senti patética em estar ensinando stop motion, enquanto ela, com dificuldade em expressar seu problema, desentelava a agonia de ter perdido a filha para a assistência social. Catadora de lixo. Branca, de olhos claros. Relativamente jovem. Não tinha mais que 40 anos. Aparência gasta. Pensei que ela poderia ter tido uma vida diferente, se a injustiça social não condenasse tantas pessoas à miséria. Ela clamava pela filha, quase como um grito. E em stop motion. Sem saber direito como lidar, orientei que ela animasse. E ela animou: EU QUERO A MINHA FILHA DE VOLTA³!

Outros alunos presentes naquele encontro formaram seus nomes e frases, e na semana seguinte, juntei todas as animações, inseri uma trilha animada do acervo e exibi para eles.

- 1 *Stop Motion* (em inglês) é uma técnica de animação que consiste em mexer objetos e fotografá-los quadro a quadro, em movimento sequencial contínuo, dando a sensação de que o objeto se move sozinho. Esta técnica pode ser empregada com o uso de câmera fotográfica e edição em computador ou o uso de app específico em smartphone.
- 2 Conceito empregado por Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria Angélica Santos no livro "Escritos de Alfabetização Audiovisual", Porto Alegre: Libretos, 2014.
- 3 *Conhecendo a técnica STOP MOTION!* Link: <https://www.youtube.com/watch?v=U7mH0eWPiEw&feature=youtu.be>



Mas aquela frase tão forte, em meio às outras, eu nunca esqueci. Ainda me pergunto o que aconteceu com aquela mulher. E se ter animado aquela frase fez qualquer diferença pra ela. Recuperou a filha? Aprendeu a ler? Aprendeu a se expressar melhor em sua oralidade? Jamais saberei. Mas gosto de pensar, por um momento, que ela conseguiu formar uma frase que expressava tudo que ela sentia. Suas mãos desajeitadas talvez não conseguissem escrever com tanta velocidade. Mas sua mente sabia o que queria escrever, e ela escreveu. Com letras prontas, mas escreveu!



Acervo pessoal – momentos da oficina de stop motion

Terezinha, mulher negra, idosa, faxineira e crente, formou a frase que ocupava seu coração: A VIDA É TUDO QUANDO TEMOS DEUS POR PERTO. Raquel usou flores pra decorar sua frase: A MARGARIDA É UMA FLOR BONITA. Elas animaram. Pareciam crianças de novo. Crianças que não puderam frequentar a escola por toda a infância, e agora estavam ali, cumprindo a tarefa com alegria.

Depois do stop motion, e de outros momentos que não ficaram gravados na minha memória, levei para eles a história do cinema em sua origem. Mostrei os Irmãos Lumière e as primeiras imagens projetadas no Grand Café Paris, em 1895. O cinema enquanto experiência coletiva. Mostrei a chegada do trem na estação, o almoço do bebê, o jogo de cartas e a clássica saída da fábrica. Projetei na parede da sala. Levei pipoca. Depois os convidei para fazermos nossos minutos Lumière⁴, aqueles que Alain Bergala sugere, na sua hipótese cinema. Novamente, aqueles senhores e senhoras pareciam crianças. Em equipe, filmaram, atuaram, produziram e gargalharam ao se assistirem na tela grande. “É eu!!” “Olha você!!” e cheguei a estranhar tamanho entusiasmo. Era realmente muito entusiasmo!! Mas eu não havia me dado conta que pra eles, tão invisíveis numa sociedade desigual, eles estavam se vendo na tela grande pela primeira vez. Talvez até se sentindo estrelas de cinema ou de novela, linguagem mais familiar pra eles. O trivial pra muitos de nós, com nossas câmeras portáteis, fazendo stories e lives no instagram atual, é o incomum pra eles, que mal sabem se expressar ou se comunicar. Acordam, trabalham, transitam, e talvez, alguns deles, tardiamente, estudem o que não puderam estudar por toda a vida.

Eu estava levando a origem do cinema para as aulas, mas constatei que muitos deles, nem no cinema já haviam ido. Organizei então uma sessão. Comprei as entradas, conseguimos passes de ônibus, e fomos. Terezinha estava animada, fazia 30 anos que ela não

4 Minuto Lumière EJA 2014. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=a74leTIKb8o&t=28s>

ia ao cinema. José nunca havia ido. Não me lembro do filme, pois não tivemos muita escolha. Pelo horário da aula, assistimos a única opção que estava em cartaz. Era alguma ficção com teor religioso. Eles adoraram. E naquele contexto, a minha preocupação é que eles pudessem viver aquela experiência. Sentassem nas cadeiras macias e ficassem imersos naquela tela enorme. Que jamais esquecessem daquela sensação. É claro que eles tinham tvs em casa, que viam filmes, mas a experiência coletiva do cinema é única. As sensações são outras. O encanto também.





Acervo pessoal – registros da ida ao cinema e passeio ao CIC

sumário

Pude levá-los em outra ocasião à uma outra experiência emocionante. A uma apresentação de teatro de sombras acompanhado da orquestra sinfônica da UDESC no teatro do CIC. Nenhum deles conhecia aquele lugar, o CIC. O Centro integrado de cultura. Público. Gratuito. Vanderlei perguntou se um dia poderia levar os filhos. Se era fácil de chegar sozinho de ônibus. Afirmei que sim. Fiquei inquieta com o fato de alguns lugares serem públicos, mas ainda desconhecidos para eles. Aquele lugar de referência artística na cidade, para eles soava tão distante. Entendi então sobre o tal 'capital cultural'. Não é porque é gratuito, que é acessível à todos. As camadas sociais são muito maiores do que imaginamos. A escassez também.



sumário

Acervo pessoal – registros do passeio ao CIC e aula na rua

Nosso trabalho final do projeto, que durou cerca de 4 meses no total, partiu do meu último curta realizado ainda na faculdade. Exibi 'Desejos', realizado em 2007 e de minha autoria, com a ideia de falar do lugar de realizadora. De como é fazer um filme, da ideia até a edição. Esta singela história, contada e vivida por minha avó, mostra uma garotinha que queria uma sandália, mas seu pai não podia comprar. Ela cresce e jamais esquece de seus desejos de infância, num tempo em que tudo era mais difícil, mais artesanal e mais memorável.

Achei que levando essa história, entraria em contato com as infâncias deles, de pequenos desejos que poderiam ter tido, como brinquedos, roupas ou comidas diferentes. A infância simples das minhas avós me fazia pensar que me conectaria a deles. Mais uma vez, ingênua, fui confrontada com relatos de que os desejos deles na infância era poderem simplesmente ter brincado, mas muitos não puderam, pois tinham que trabalhar na roça. Alguns diziam que quando podiam brincar, era com pedras do chão. Terezinha dizia que nunca pode ter sua própria cama, então fez questão que cada filho tivesse. José queria uma bicicleta para não ter que andar tanto para o trabalho. Claudinete deu muitas bonecas para a filha, porque nunca pode ter uma quando criança. Cada relato fazia meu coração ficar apertado. Nem o básico, que é o brincar, era suprido em suas infâncias. Kaka, ex-presidiária, queria ter tido uma bola quando criança. Nunca teve uma.

Após levar os Irmãos Lumière, quis então trabalhar a linguagem documental, do cinema enquanto registro. Cada um deu seu depoimento oral, anotamos palavras no quadro, escolhemos algumas, gravamos e filmamos imagens de apoio, usando os recursos disponíveis naquele espaço e usando a criatividade coletiva. Eu editei. O resultado é um pequeno documentário delicado chamado "Desejos"⁵ também. Porque eles são universais, não é mesmo?! E insaciáveis. Quantas crianças estão agora desejando estarem seguras, poderem ir pra escola

5 Desejos da EJA - <https://vimeo.com/user7666985/review/426828788/a304d76651>



ao invés de trabalhar, ter comida, ter roupas, brinquedos, poderem apenas brincar ou até estudar. Penso nisso, enquanto relembro agora desta experiência.



Acervo pessoal – desejos dos alunos escritos na lousa

Cada um escreveu seu desejo no quadro. Ali eu descobri que escrever bicicleta ou barco, não eram tarefas fáceis pra eles. Bicicreta, Biciqueta. Bicicleta. O trivial, o comum pra muitos de nós (digo nós, eu que aqui escrevo, e você, que aqui me lê com extrema facilidade), pra eles, falar algumas palavras, soava difícil, como se o seu desenvolvimento de fala e escrita tivesse sido congelado pelo tempo. Um tempo onde não foram estimulados. Não puderam brincar e nem estudar. Sua vida era a roça, o lixo, a faxina, a obra. E só agora, após 40, 60, 70 anos, se permitiam voltar a estudar. Tentavam recuperar algo que havia se perdido há tanto tempo, sem qualquer garantia de que seria possível recuperar. Para muitos, só frequentar a escola parecia

suficiente, mas fazer as tarefas, se esforçar em sala, nem sempre era o que acontecia, me contava a professora da turma, a Edivânia. Eles eram resistentes. Mas de alguma forma, do meu jeito, com os meus convites, eles se permitiram experimentar o cinema. E ali, eu aprendia a ver uma forma de existir que eu não conhecia. Seja por viverem tanto tempo, sem serem alfabetizados, seja por tentarem estudar, depois de tanto tempo. Seja por conhecer de perto, histórias de vida, distantes das que eu conhecia. O contraste social se escancarava na minha frente, e eu sabia que era só um pequeno vislumbre de um Brasil que ainda pouco conheço.

Não foram poucas as vezes em que voltei chorando pra casa. Sentindo-me impotente diante daquela realidade socialmente desigual. Aquelas pessoas viviam em condições que eu não sei se eu seria capaz de suportar, e ainda estavam ali, estudando, lutando, trabalhando, existindo, resistindo. Eu tinha tanto a aprender... e ainda tenho!

Percebo hoje que esse contato me humanizou mais. Me fez enxergar melhor o outro, na condição que for. Talvez eu não tenha ensinado nada demais para aquele grupo de alunos que jamais esquecerei, mas eles certamente me ensinaram muito, por serem exemplos de persistência humana. Por me desafiarem a pensar em como o conhecimento em cinema poderia enriquecer suas vidas. Mesmo que fosse pra desconstruir a ideia de que a novela é realmente uma ficção, enquanto um aluno me perguntava se não era a casa dos artistas mesmo, quase como um reality show. Se consegui plantar uma semente de desconfiança em cada um deles, de desconfiarem da linguagem audiovisual que os cerca, mais acessível e manipuladora que as letras que eles ainda não lêem, por simplesmente terem produzido e estrelado seus trabalhos audiovisuais, já representaria algo relevante pra mim. Afinal, como diz Ismail Xavier, "um cinema que educa, é um cinema que nos faz pensar." Então que eles pensem e desconfiem cada vez mais de tudo que os cerca. Que desenvolvam o senso crítico



e não sejam reféns das narrativas impostas. Que tenham espaço para expressarem suas próprias narrativas. Mas a educação é plantio, diria Nietzsche. A gente planta, para que gerações futuras possam colher!

Também tive a rica experiência com o segundo segmento desse projeto do SESC. Jovens que precisavam concluir o ensino fundamental, mas já haviam completado 18 anos. Alfabetizados. Com essa turma fizemos dois trabalhos: “Uma noite na EJA”⁶, com inspiração no documentário colaborativo “A vida em um dia” de Kevin MacDonald (2010) e o projeto final “E você?”⁷ com inspiração no documentário nacional “Criança, a alma do negócio” de Estela Renner (2008), onde os alunos se inquietaram com a pergunta da entrevistadora “O que você faria se ganhasse um milhão de reais?” e saíram entrevistando colegas para saber o que fariam e se continuariam estudando, mesmo tendo acesso a essa grande quantia de dinheiro. A maioria respondeu que sim, pois para eles, o estudo representa maior liberdade e diferentes possibilidades de leituras de mundo.

Na vivência com esta turma, lembro-me muito de Camila. Uma jovem loira, quieta e atenta. Apaixonada por fotografia. Em um dos seus projetos de apresentação obrigatórios, com minha ajuda, ela montou uma exposição fotográfica com fotos da linha histórica da fotografia. Na EJA⁸, eles escolhem um tema de seu gosto e pesquisam para apresentar. Penduramos panos nas estantes da biblioteca da escola. Apagamos as luzes. Cada grupo entrava, e com a pequena lanterna do celular, a Camila contava cada marco da história da fotografia em cada foto iluminada. No final, com as luzes acesas, podíamos manusear câmeras analógicas e digitais para entender sua evolução. Emprestei algumas para essa exposição. Achei tudo brilhante. Mas no final do ano, alguns professores, insatisfeitos com a frequência dela nas aulas

6 *Uma noite na EJA* pode ser visto neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=yRGa166glBQ>

7 *E você?* pode ser visto neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=4mU28zERDKI>

8 EJA – Educação de Jovens e Adultos



e chamando-a de preguiçosa, perguntarem-me se ela deveria ser aprovada. Eu disse que antes de se saber ler e escrever, era preciso saber fazer uma leitura e escrita de mundo, citando indiretamente Paulo Freire, e que a Camila como editora de vídeo, sabia sintetizar, escolher e organizar assuntos. Sabia pesquisar e usar a criatividade para contar histórias, mas que talvez a sua linguagem não fosse realmente de escrita e leitura, mas sim, a visual. Na oficina de cinema, ela era a aluna mais dedicada e comprometida. Ela foi então aprovada e se formou naquele ano.

A história de Camila me fez entender melhor alguns aspectos da obra de Paulo Freire, e me fez entender que o desafio da educação é criar mecanismos onde os alunos possam se expressar e acessar diferentes linguagens, mesmo num mundo pautado pela escrita e leitura. O artista visual Camnitzer diz numa entrevista da Nova Escola que “todos deveriam ser artistas”, onde compreendo que todos deveriam saber se expressar em todas as linguagens, assim não teríamos uma terra de fãs, mas sim de realizadores, no processo educacional. Formando gerações de fãs, desconectados de si e de suas habilidades, por um processo educacional padrão, com a linguagem de escrita e leitura predominante, sempre serão aqueles poucos os admirados nas diferentes linguagens que se expressam: cinema, música, literatura, arquitetura, artes visuais.

Caberia aqui então dizer a importância da linguagem do cinema na educação. Onde outras Camilas não sejam reprovadas por não gostarem de ler e escrever, mas admiradas porque sua linguagem predominante é outra, como a audiovisual ou até a fotográfica. Cabe a nós professores e educadores, acessar essas Camilas. E fazê-las entender que não são burras ou preguiçosas, mas só não encontraram o meio correto de se conectarem aos conteúdos e às histórias que as cercam. Como poderíamos lançar um olhar mais generoso ao público das nossas aulas, acolhendo suas histórias? A EJA é um

lugar de muitas Camilas, ao meu ver. Alunos excluídos do processo educacional, por não atenderem as demandas tradicionais da escola. É tempo de nos revermos como professores e entendermos que é nosso papel fundamental fazer o esforço de acessarmos nossos alunos, com suporte estrutural das instituições, é claro. É necessário um esforço coletivo para tal!

Haveriam outras passagens bonitas da minha experiência na EJA em 2014, mas encerro esta carta aqui. Com esses personagens que atravessaram minha vida e me ensinaram a ser a professora que sou hoje. Compartilho estes personagens com quem aqui me lê.

Gosto da ideia de Michelangelo, que questionado sobre a finalização da Capela Sistina, apenas respondeu que só a havia abandonado. Não encontrei a fonte dessa passagem, mas espero que essa história seja verdadeira, porque eu gosto dela! Chega uma hora, em nosso processo criativo e de escrita, que apenas abandonamos às ideias, porque elas são inesgotáveis, assim como relatar as experiências de vida. Sempre poderão ser ressignificadas.

Que esta carta-convite jogada ao oceano (de escritos sensíveis) encontre quem precisa dela!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014

BERGALA, Alain. *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead/LISEFE/UFRJ: 2008.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2011.



CAMNITZER, Luis. *“Todos deveriam ser artistas”*. Revista Nova escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/luis-camnitzer-todos-deveriamser-artistas-610098.shtml?page=0> Acesso em: 12 out. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 26 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2019.

MACHADO, Arlindo. *Arte-mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

SILVA, A. C. da. *Arte, Mídia e Cinema na Escola: um ensinar que (me) ensina!* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TOULET, E. *O cinema, invenção do século*. Trad. Eduardo Brandão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

XAVIER, Ismail. *Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar*. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683> Acesso em: 20 out. 2012





Leila Regina Techio
Ana Elisa Pillon
Márcio Vieira de Souza
Vania Ribas Ulbricht
Aires José Rover

O ensino híbrido
(blended learning)
como metodologia
de ensino adaptável
a momentos de crise



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo está vivendo momentos de insegurança quanto à sua saúde desde dezembro de 2019 quando foi identificada na China uma doença causada pelo coronavírus chamado SARS-CoV-2, denominada COVID-19. Devido à sua magnitude, em apenas três meses após esse momento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) determinou que se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), declarando-a uma pandemia. No Brasil, em 26 de fevereiro de 2020 houve a confirmação do primeiro caso. (OLIVEIRA et al., 2020).

Outras pandemias no histórico mundial deixaram dados expressivos. No século 14, a Peste Negra matou cerca de 75 a 200 milhões de pessoas e, a gripe espanhola, por sua vez, contaminou mais de 500 milhões de pessoas e provocou entre 17 e 50 milhões de mortes. (MEDICINA, 2020).

De acordo com dados registrados até o dia 1 de maio do presente ano, somam-se 3.249.585 casos confirmados no mundo, com 235.023 mortes e, no Brasil, 91.589 casos confirmados e 6.329 óbitos. (CORONAVÍRUS, 2020).

Mas e agora, como faremos? Nossas escolas estão com as portas fechadas, nossas crianças não podem mais brincar nos parques, os adolescentes não podem conviver com seus amigos, colegas e “*crush*”, os idosos estão trancados em isolamento social de seus amigos e familiares, ou seja, nossa rotina não é mais a mesma. Precisamos de uma educação diferenciada, para que, mesmo em período de isolamento físico, possamos continuar a manter nossos laços sociais e fortalecer as redes de conhecimento, pois o conhecimento não pode parar.

Estamos passando por um momento inusitado, o qual exige uma mudança disruptiva de comportamento individual e coletivo. Há necessidade de fortalecer o espírito colaborativo na sociedade para que juntos, possamos enfrentar os desafios sociais e econômicos que ainda estão por vir, por conta da Covid-19, a qual marcará a aldeia global como um todo. (OLIVEIRA et al., 2020).

Ao projetar um futuro, precisamos saber como preparar nossos jovens e crianças para se adaptar às mudanças que ocorrerão no mercado de trabalho e para isso precisamos verificar formas de manter o ensino e aprendizagem funcionando, mesmo que as portas físicas das instituições de ensino, temporariamente, estejam fechadas.

DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL AO *BLENDED LEARNING*

A educação acompanha a evolução da sociedade, pois percebe-se a sua presença nas diferentes fases da história. Na fase inicial, na era primitiva, era comum o uso de métodos informais, conhecidos como endoculturação, caracterizados pela troca de valores, padrões e costumes pelos que coabitavam em sociedade. O início do processo educativo formal, a partir de 13.000 a.C. somente, está presente nas gravuras em pedras e cavernas, caracterizando a necessidade de transmissão de conhecimento por intermédio do processo de escrita. (COSTA; RAUBER, 2009).

Acompanhando as modificações sociais e culturais e com foco em uma educação cada vez mais colaborativa, o ensino híbrido, modelo educacional que mistura dois recursos educacionais com a tecnologia, passou a ser uma das tendências promissoras para a atualidade. (MORAN, 2015). Tal modalidade de ensino é conhecida

como *blended learning* - ensino híbrido ou mesclado, em que são alternadas aulas presenciais e *on-line*, e pode ser caracterizado como “*e-learning*”. Em algumas situações, o termo é confundido com o “ensino a distância” ou EaD, porém eles possuem diferenças singulares tendo em vista que o EaD é o ensino permeado pelas TIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), e o *blended learning*, por sua vez, representa a inovação do EaD. (VALENTE, 2014). A adaptação à atualidade, concretiza-se pela possibilidade de aproveitar o que há de melhor nos dois ambientes, pois une os conteúdos programáticos disponibilizados nas mídias digitais, que são aplicados nos encontros presenciais, seja em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem. (RENOSTO; CARDOSO, 2015).

A relevância da aplicação desse modelo educacional é corroborada em dados estatísticos nacionais apresentados no último Censo EAD.BR apontam as teleaulas como os principais recursos utilizados na EaD, independente da modalidade, em cursos integralmente a distância (92,6%) ou semipresenciais (81,8%). Com isso, pode-se perceber que ocorre um aumento médio de 7% entre os anos de 2017 e 2018, sendo que esse crescimento segue uma linha linear desde 2015. (CENSO, 2018).

Diferentes fatores, como a evolução tecnológica e a familiaridade das pessoas com tais recursos colaboram para o crescimento, devido à correlação aos cuidados relacionados à usabilidade e acessibilidade computacional, implementação das metodologias ativas bem como a humanização do ambiente virtual. Além disso, o ensino híbrido oferece aos estudantes um ambiente colaborativo de aprendizagem, permeado pela tecnologia e estimulado pela colaboração e cocriação coletiva e em grupos e, com isso é fortalecido o sentimento de pertencimento dos estudantes no processo de construção do seu saber.

Por mais que apresentem desafios, o ensino híbrido mostra-se como uma proposta singular num país como o nosso, caracterizado por sua grande extensão territorial, diversidade natural e cultural. Em certas regiões do país, o acesso a uma educação de qualidade só é possível com o auxílio das tecnologias. Dados do Censo EAD. BR comprovam que o segundo recurso mais operado é o texto digital, como, apostilas, capítulos de livros, artigos, entre outros, no ensino integralmente a distância (83,7%) e no semi-presencial (78,2%). Ainda, salientam que os *e-books* - livros eletrônicos assumem a terceira colocação com 81,5% dos recursos mais comumente utilizados nos ensinos totalmente a distância, e 75,5% nos cursos semipresenciais. (CENSO, 2018).

Mesmo identificando um crescimento tanto no ensino totalmente a distância quanto no presencial, bem como as vantagens de utilizar a tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem, nesse momento histórico em que atravessamos uma pandemia, torna-se relevante pesquisar o que ambos, professores e alunos estão fazendo para que o conhecimento não fique parado.

Crises provocadas por pandemias, como a COVID-19, ameaçam as leis trabalhistas, enfraquecimento do sistema social, retirada de investimento em pesquisa científica, desaceleração dos avanços tecnológicos e desvalorização da educação de base, bem como a precarização dos serviços públicos de saúde. Refletindo não somente numa crise sanitária, mas também nas áreas política, social e econômica, que demandam normas e políticas públicas, que vão muito além da contenção do contágio do vírus. (SARTI et al., 2020). Dentre as normas estabelecidas frente à pandemia, instituições de todo o país têm buscado opções para, apesar do isolamento social, oferecer uma educação de qualidade a todos.

Nesse sentido, o modelo de educação “tradicional” não corresponde suficientemente às necessidades presentes no momento

e, dessa forma, o ensino híbrido se destaca por oferecer práticas que possibilitam o desenvolvimento de competências individuais essenciais para os dias atuais. (MORAN, 2015). De acordo com o autor, ainda, o modelo proporciona que, tanto o professor quanto o estudante assumam papéis inovadores, sendo o estudante o protagonista do seu aprendizado e o professor o facilitador desse processo. Em complemento, ressalta-se que esse modelo educacional misto vem de encontro às demandas da atualidade, que carece de processos colaborativos, presentes no *blended learning*, assim como possibilita a coaprendizagem, isto é, a aquisição do conhecimento de forma aberta e colaborativa, mediada pela tecnologia. (OKADA, 2013).

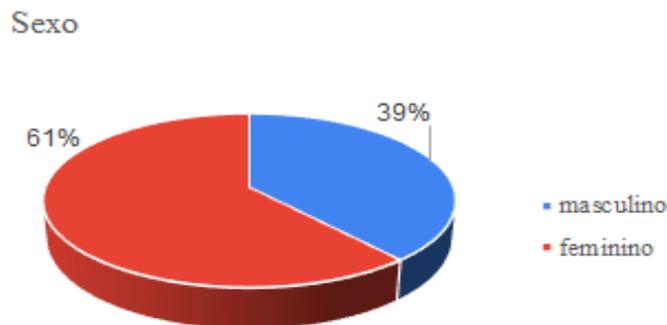
A atratividade do modelo encontra-se na aplicação de elementos existentes nas práticas convencionais de ensino, adicionadas às tecnologias digitais que permite o controle, por parte de estudantes, de quando, onde e como praticar as atividades propostas nas plataformas *on-line*. (AMARAL et al., 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de responder à questão de pesquisa *Como alunos e professores, em momentos de isolamento social, estão adaptando-se ao uso do Blended Learning?* a abordagem desta pesquisa define-se como sendo de cunho qualitativo. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica a fim de aprofundar os conhecimentos científicos existentes sobre o tema e ainda, foi aplicado o método misto. Segundo Creswell e Plano Clark (2011) o método misto é caracterizado como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas qualitativas e quantitativas em um mesmo estudo. Para os autores, esse modelo se justifica, principalmente, tendo em vista que, a interação entre estes dois métodos, pode resultar em diferentes possibilidades.

Para a coleta de dados, durante os dias 29 de abril e 01 de maio de 2020 foi disponibilizado através da plataforma *Google Forms* um questionário direcionado a estudantes e professores de graduação de diferentes instituições de ensino superior no norte de Santa Catarina. Para a divulgação da pesquisa foram enviados e-mails e mensagens nos grupos de estudantes, professores e contatos particulares do *WhatsApp*, convidando-os à participação e apresentando a finalidade desse estudo. No total foram obtidas 124 respostas, dentre elas 84 de estudantes, representando 67,8 % e 40 de professores, 32,2%. A parte inicial do questionário buscou mapear o perfil dos respondentes, conforme apresentado a seguir. A questão sobre o sexo dos participantes, professores e estudantes, obteve-se o resultado de 48 pessoas do sexo masculino e 76 do sexo feminino, como é ilustrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Sexo

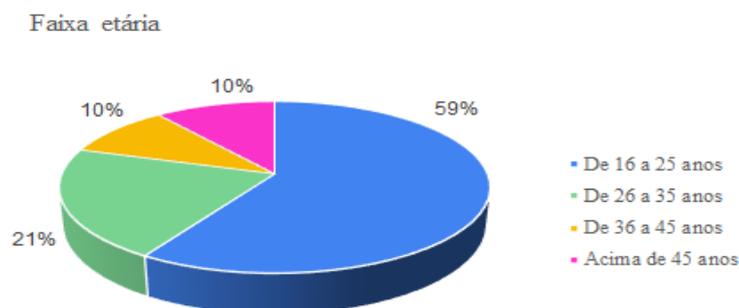


Fonte: Os autores, 2020.

No que se refere à faixa etária dos respondentes, somando-se os professores e os estudantes, o público alvo contou com 73 pessoas de 16 a 25 anos, 26 pessoas de 26 a 35 anos, 12 pessoas de 36 a

45 anos e, 13 pessoas com idade acima de 45 anos. No Gráfico 2 observa-se estes resultados.

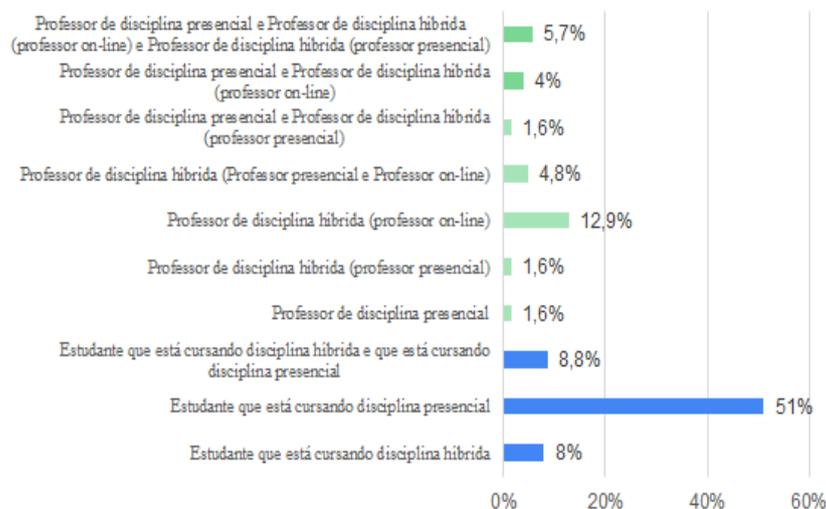
Gráfico 2 - Faixa etária



Fonte: Os autores, 2020.

Em relação à categoria “estudante” ou “professor”, foi perguntado aos participantes a sua relação com o ensino híbrido. As opções de resposta eram: estudante que está cursando disciplina presencial, estudante que está cursando disciplina híbrida, professor de disciplina presencial, professor de disciplina híbrida (professor presencial), professor de disciplina híbrida (professor *on-line*). Cabe ressaltar que alguns professores assumem os dois papéis, professores no ensino presencial e no ensino *on-line*. No Gráfico 3, são apresentados os resultados.

Gráfico 3 - Relação com o ensino híbrido



Fonte: Os autores, 2020.

Em observância ao Gráfico 3, pode-se perceber que, na sua maioria, 84 respostas (68%), foram de estudantes, somando-se aqueles que cursam disciplinas presenciais e disciplinas no modelo híbrido, ou ambas. Já quanto aos respondentes professores, somando-se as categorias elencadas, o total foi de 40 respostas (32%) dentre as quais encontram-se professores que atuam em disciplinas presenciais e em disciplinas híbridas, ou em mais de uma dessas opções.

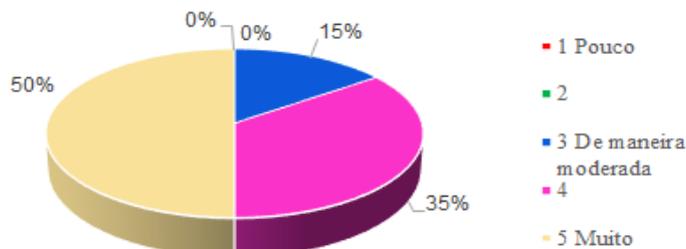
Os papéis exercidos por ambos, estudantes e professores, têm sofrido modificações que acompanham a atualidade, assim como a educação que ora conhecíamos como “tradicional”. Lidamos atualmente com diferentes gerações, que convivem com uma era globalizada, que possui acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer momento. Esses jovens sentem como se fossem os controladores das informações. Para tais alunos, a informação se encontra na palma das mãos e em tempo real. Dessa forma, as

instituições de ensino devem romper a forma tradicional de ensinar, acompanhando as novas tecnologias, entendendo os anseios dessa nova geração. Aos professores, dentre tantas funções, cabe ainda o papel de captar o interesse do aluno, não só pelo conhecimento, como pela didática abordada. Não é mais suficiente ensinar, mas, tornou-se vital assumir o perfil de orientá-los e apoiá-los na busca e conexões de informações. (AMARAL et al., 2018).

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com a finalidade de identificar a percepção de estudantes e professores de graduação que, devido à atual pandemia e isolamento social, estão usufruindo de um ensino baseado na modalidade híbrida, uma das questões do formulário encaminhado aos participantes questionou quanto ao seu nível de adaptação a este modelo de ensino. Cabe ressaltar que, com o objetivo de quantificar as respostas, foi utilizada uma escala Likert com as opções de resposta de 1 a 5, sendo que a resposta 1 representava “pouco”, a resposta 3 significava “de maneira moderada” e 5, referia-se a “muito”. Nos Gráficos 4 e 5, são apresentados estes resultados.

Gráfico 4 - Nível de adaptação ao ensino híbrido - Professores
Professores



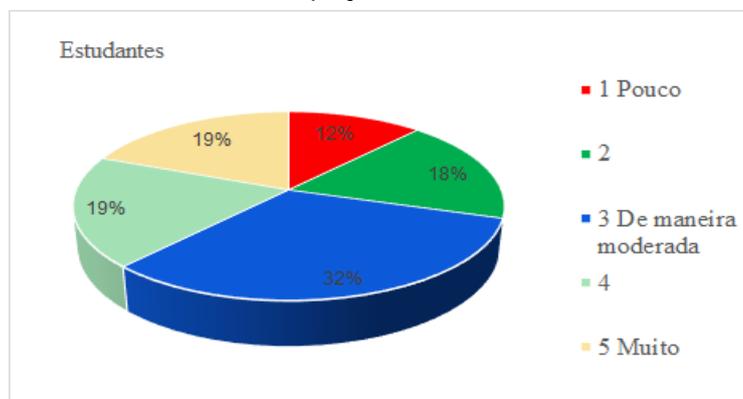
Fonte: Os autores, 2020.

A partir dos dados apresentados, percebe-se que, dos 40 professores que participaram deste estudo, nenhum dos professores optou pela resposta 1 e pela resposta 2 (0%), 6 professores escolheram a resposta 3 (15%), 14 professores selecionaram a resposta 4 (35%) e, a maioria, 20 professores (50%) optou pela resposta 5, informando sentirem-se muito adaptados à situação educacional na qual encontram-se atuando neste momento de isolamento social.

Para adaptarem-se às determinações do governo frente à pandemia, e o isolamento social, as instituições de ensino superior em foco nesse estudo estão oferecendo suas aulas de forma “virtual”. Logo, nesta forma de atuação, estão sendo utilizadas algumas das características do ensino híbrido - como aulas virtuais, conteúdos e atividades disponibilizadas em ambientes *on-line*, videoaulas - tendo em vista que não estão ocorrendo as aulas presenciais que fazem parte do *blended learning* original, que mescla os dois tipos de ensino.

Na análise seguinte da pesquisa procurou-se identificar quanto os respondentes sentem-se adaptados a essa forma de ensino. No Gráfico 5 são demonstrados os resultados.

Gráfico 5 - Nível de adaptação ao ensino híbrido - Estudantes



Fonte: Os autores, 2020.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 5, observa-se que, dos 84 estudantes respondentes, apenas 10 responderam que adaptaram-se pouco à situação (12%), 15 estudantes escolheram a resposta 2 (18%), 27 estudantes optaram pela resposta 3 (32%), 16 estudantes selecionaram a resposta 4 (19%) e, a mesma quantidade de estudantes, 16 (19%) selecionaram a resposta 5, afirmando sentirem-se muito adaptados à atual situação educacional.

Frente aos dados, pode-se perceber que, embora na sua maioria sejam estudantes que estão cursando uma disciplina presencial - 51% dos participantes deste estudo, não houve um grande índice de estudantes que salientaram não estar se sentindo adaptado à esta nova forma de aprender - somente 12%. Ou seja, apesar de se tratarem de estudantes que não estão acostumados ao ensino híbrido, ao depararem-se com esta opção devido à pandemia, eles acabaram se adaptando.

Por mais que seja necessária a adaptação às tecnologias e metodologias aplicadas ao ensino híbrido nesta ocasião, percebe-se que existe certo desconforto e resistência por parte dos estudantes, mesmo percebendo que a adaptação é temporária e necessária para esse momento.

A fim de analisar qualitativamente as percepções dos participantes deste estudo, foram apresentadas duas questões onde os mesmos deveriam elencar as vantagens e desvantagens deste modelo de ensino baseado no *blended learning*. Na primeira questão foi solicitado aos respondentes listar as vantagens e na segunda as desvantagens. No Quadro 1, são apresentadas algumas das respostas.



Quadro 1 - Vantagens X Desvantagens

| Categoria | Vantagens | Desvantagens |
|------------------|--|---|
| Estudante | Mais interação nas aulas <i>on-lines</i> . | Falta de contato com as pessoas. |
| Estudante | A possibilidade de evitar a contaminação. | Não prestar atenção por muito tempo. |
| Estudante | Mais tempo para realizar as atividades e trabalhos. | Falta de aula presencial. |
| Estudante | Conforto de estar em casa. | Não há tanta interação. |
| Professor | Ambiente familiar e construção de saberes na área tecnológica. | Não poder ter um contato mais pessoal e o fato de alguns alunos não participarem tanto da aula, como no sistema presencial. |
| Professor | Inovação a partir das ferramentas tecnológicas, flexibilidade, participação ao vivo. | Ausência de contato físico com os alunos e dificuldades de utilização dos recursos por conta da instabilidade do sinal de internet. |
| Professor | O trabalho ser realizado em casa e a aprendizagem aprimorada do uso tecnológico. | Instabilidade da internet em algumas regiões em que se encontram os estudantes. |
| Professor | Possibilidade dos alunos gravarem as aulas do Zoom para rever pontos importantes. | A falta de interação presencial, no sentido de poder observar a reação dos alunos individual e coletivamente. |

Fonte: Os autores, 2020.

No Quadro 1, estão as respostas das questões relacionadas às vantagens e desvantagens apontadas nas duas categorias de respondentes, estudantes e professores. Ressalta-se, no entanto que, devido ao volume de respostas, nesse quadro foram apresentadas apenas algumas das respostas dos participantes por categoria – estudantes e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução tecnológica impacta a sociedade como um todo, por mais que ela traga consigo vantagens competitivas, a socialização do conhecimento e outros benefícios voltados à comunicação e entretenimento, é imprescindível destacar os desafios impostos por tais avanços, bem como as alterações nas relações interpessoais, pessoais ou profissionais, que são abaladas de maneira significativa pelas mídias sociais que cada vez mais estão presentes em nosso cotidiano.

Ademais, em momentos de crise a tecnologia pode ajudar a manter o ensino na ativa, pois os ambientes educacionais podem ser projetados em ambientes digitais, possibilitando o estudo de maneira síncrona, com aulas ao vivo, e assíncrona, com materiais interativos, apostilas, livros, artigos, *podcast*, estudos de casos, exercícios, entre outros. No entanto é necessário identificar pontos a serem melhorados. Para isso, o objetivo deste artigo foi identificar como estudantes e professores de graduação de instituições do norte de Santa Catarina estão adaptando-se à utilização de um modelo educacional baseado no *Blended Learning*, e com isso observar se o progresso e os subsídios existentes são suficientes para a construção de uma teoria de aprendizagem mais eficiente.

A seleção do tema deu-se pelo momento atual exigir adaptações em todas as áreas, inclusive na educacional.

A partir dos resultados alcançados por meio de uma pesquisa qualitativa, percebeu-se que estudantes e professores tiveram formas diferenciadas de adaptação, visto que, enquanto os professores responderam encontrarem-se muito adaptados às ferramentas neste momento utilizadas, os estudantes afirmaram estarem adaptados de maneira moderada.

Essas percepções podem estar relacionadas às circunstâncias atuais, pois a maior parte dos estudantes respondentes realizam apenas disciplinas presenciais, em que as metodologias oferecidas pelo ensino híbrido não lhes são familiares.

Nesse sentido, é imprescindível que se faça uma reflexão a respeito do término deste período de pandemia, no sentido de analisarmos como está a educação oferecida na atualidade - perpassando um momento de pandemia - e se ela realmente está suprimindo as reais necessidades dos estudantes, professores e mercado de trabalho. Além disso, cabe ressaltar a importância em aprimorarmos as metodologias, conteúdos programáticos e ferramentas educacionais a serem utilizadas com o principal objetivo de buscar um olhar direcionado à sociedade, com vistas a auxiliar os estudantes a aperfeiçoarem suas competências socioemocionais para que possam cumprir seus papéis enquanto cidadãos e profissionais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. de C. B. de M.; GOUVÊA, A. P.; COSTA, R. C. da; MELLO, S. R. de O.; SOUZA, F. N. de; MUHLBAUER, M.. Implantação do Ensino Híbrido em Cursos de Graduação nas Faculdades São José:: relato de experiências.

: relato de experiências. In: 24° CIAED Congresso Internacional ABED de educação a distância, 24., 2018, Florianópolis-SC. *Anais* [...] . Florianópolis-SC: Associação Brasileira de Educação A Distância - ABED, 2018. p. 1-9. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/6486.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2020.

CENSO EAD.BR 2017: *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil = Censo EAD.BR 2017: analytic report of distance learning in Brazil* [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [Tradução de Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf. Acesso em 01 mai. 2020.

CORONAVÍRUS-BRASIL. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 01 mai. 2020.

COSTA, E. de B. O.; RAUBER, P. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. *Revista Jurídica Unigran*, Dourados, MS, v. 11, n. 21, p.241- 253, Jan/Jun 2009. Disponível em: http://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

MEDICINA - *Quais as semelhanças entre a Covid-19 e outras pandemias do passado?* Disponível em <https://saude.abril.com.br/blog/tunel-do-tempo/semelhanças-covid-pandemias-passado/>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OKADA, A. . *Open educational resources and social networks*. São Luís: Eduem, 2013.

OLIVEIRA, W. K. de; FRANÇA, G. V. A. de; GARCIA, L. P. Como o Brasil pode deter a COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília - DF, v. 29, n. 2, p. 1-8, Abr 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200200&lang=pt. Acesso em: 01 mai. 2020.

RENOSTO, R. C.; CARDOSO, R. P. Um modelo híbrido de educação: aproximações entre o presencial e o virtual. *Revista Cesuca Virtual*:



Conhecimento sem Fronteiras, Porto Alegre/RS, v. 2, n. 3, p.197-206, set. 2015. ISSN 2318-4221. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/view/920>. Acesso em: 01 mai. 2020.

SARTI, T. D.; LAZARINI, W. S.; FONTENELLE, L. F.; ALMEIDA, A. P. S. C.. Qual o papel da Atenção Primária à Saúde diante da pandemia provocada pela COVID-19? *Epidemiologia e Serviços de Saúde Métricas*, Brasília - DF, v. 29, n. 2, p. 1-5, abr. 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/ress/2020.v29n2/e2020166/pt>. Acesso em: 1 mai. 2020.

VALENTE, J. A.. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.38645.

sumário



14

Vanessa Veiga de Souza

**Paixão
pelo ensino
e aprendizagem
de língua inglesa:**
um relato de uma
amante da língua



Essa história tem início nos anos de pré-vestibular. Eu era uma estudante de ensino médio e que não sabia o que queria cursar após formatura do famoso 3º ano. Eis que descobri que eu faria vários cursos e consegui eliminar alguns da lista que eram basicamente relacionados a matemática e física.

Minha mãe, que não conseguia conter os comentários, insistia em dizer que desde criança eu brincava que era professora. Ela conta, até hoje, que eu colocava coisas no chão, nas mesas e com meu quadro de no máximo 60 cm, dava aulas e mais aulas aos meus alunos imaginários. Eu era enérgica, corrigia as brincadeiras dos alunos e usava materiais da escola onde eu estudava. Eu amava Português, eu sempre fui muito interessada e tinha facilidade. Acho que isso ajudou bastante, né?! Durante as aulas de Inglês, a professora percebia que eu já tinha acabado todas as atividades e me pedia que ajudasse os colegas. Eu adorava, sentia-me importante e feliz em parecer ser a professora, a ajudante da professora e até a pessoa que sabe ensinar algo.

Após ter decidido por secretariado trilingue, por gostar de línguas, uma colega me criticou e acabei decidindo escolher o curso de Engenharia de Produção como minha opção no PASES. E o que aconteceu? Fiquei excedente. Tinha feito o ENEM pela primeira vez, no ano de 2011 e tinha acabado de mudar todas as regras de ingresso nas universidades com essa novidade e que novidade. Fui chamada em Química na UFV e não tinha visto. Já estava fazendo cursinho preparatório e no meio do ano de 2012 fui chamada em Ciência e Tecnologia de Alimentos, na UFOP. A sensação de ir estudar em uma universidade era de alegria e orgulho de mim mesma, mas eu sentia que não era exatamente aquilo que queria. Como eu sei disso? Eu estava muito incerta, indecisa e sem conseguir pensar no futuro a partir daquilo.



Retornei para cidade dos meus pais e ao fazer sessões de estética em uma clínica, decidi fazer o curso de Fisioterapia em uma faculdade particular em Viçosa. No ano anterior eu tinha feito o ENEM e tinha colocado minha nota para Letras, com uma ajuda da insistência da minha mãe. Estava cursando Fisioterapia, quando o resultado saiu e eu passei em Letras. Foi, então, que um divisor de águas começou a surgir. Foram dois anos e meio, cinco períodos, fazendo os dois cursos, um pela manhã, outro à noite. Enquanto fazia Fisioterapia, eu me imaginava como professora em uma faculdade igual a dos meus professores da faculdade eram, também tinha outras imaginações, mas essa opção estava em vigor.

Quando decidi me dedicar 100% a apenas um dos cursos, fiquei uns dois, três meses pensando e analisando. Tinha surgido uma oportunidade de ingressar em um curso de extensão de língua inglesa da UFV como estagiária. Decidi, então, seguir meu coração, apesar de ter ficado muito tempo, ou melhor, anos dizendo que nunca seria professora. Fiz o curso preparatório, dei duas aulas durante o curso e no final tinha a aula avaliativa. Fui aprovada!!! Durante todo o curso eu me dediquei, percebi que minha criatividade para as aulas era imensa, maior do que eu poderia imaginar, meu empenho e minha vontade de conseguir ser melhor a cada passo estavam me mostrando o que eu nunca imaginei que iria querer, ser professora de inglês.

O curso de extensão despertou algo que eu precisava descobrir que eu gostava e que queria dedicar para tornar minha profissão. Eu fiquei engrandecida com as aulas, usar as salas da universidade, preparar as aulas, receber os alunos e fazer todo trabalho fora da sala de aula. Era tão gratificante receber cada mensagem de carinho dos meus alunos e ex-alunos. Tive críticas, sim, e que me fizeram querer observar o meu trabalho e querer melhorar. Tive muitos exemplos de professores fora da universidade e até mesmo responsáveis pelas disciplinas durante a graduação. Espelhei-me em vários, não gostei

de alguns e observei atentamente todos, desde o que eu queria repetir, o que eu queria melhorar e o que eu deveria nunca usar em minhas aulas. Quanta experiência boa! As aulas de estágio em que fui professora por uns dias, as aulas de português que eu achei que eu jamais conseguiria terminar. E por fim, 50 minutos, sinal tocou e eu tinha conseguido. Que desafio, mas minha paixão era o inglês.

Além do curso, dediquei-me a um cursinho no centro da cidade, onde até o final de 2019 tive o prazer de trabalhar. Mas porque eu falo com tanto amor por tudo isso? Eu percebi que eu não tinha um perfil. Comecei no cursinho dando aulas para crianças, depois adultos e me arrisquei com os adolescentes. Que vitória, eu não tinha um perfil. Fui me entregando e fazendo o meu melhor. As experiências durante o tempo no cursinho eram diversificadas: crianças chorando, ajudantes do cursinho tentando acalmar no primeiro dia, a dona e diretora me dizendo como lidar com as crianças, a novidade para os alunos do material todo em inglês, pais participando, pais sem participação, ensaios de músicas, ensaios de apresentações, preparação de slides, leitura extra em casa, tempo dedicado fora da sala, ideias a mil para cada atividade, sem ideia nenhuma para uma atividade, fazer revisão, entre outras atividades. Parece pouco para uns, muito para outros, para mim é amor! Lembrar de cada aluno após uma atividade, lembrar deles quando nem estamos juntos e até os gritos com meu nome no meio da rua, me faz ter vontade de cada dia me dedicar mais e mais, aprender e ensinar juntos com eles.

A vontade de dar continuidade aos estudos após a formatura da graduação não me fez tentar o mestrado logo. Optei por continuar trabalhando e ter um tempo para me identificar com o meu eu de verdade, o que eu queria seguir, que tipo de professora queria ser e o que eu, de fato, achava importante fazer. Trabalhei em uma escola particular por quase um ano, dava aulas desde o 1º ano do ensino fundamental I até o 3º ano do ensino médio. Minha cabeça pensava

em inglês, desde músicas de crianças até textos sobre temas atuais para os formandos do terceiro.

Ao mesmo tempo, dedicava-me a estudar para o processo seletivo do mestrado e para um concurso do estado de MG. Tinha que estudar matemática, leis e português. Mais um desafio, mas que eu queria cumprir e concluir pela minha escolha de profissão. Fui aprovada em primeiro lugar, que alegria e que ansiedade pela tão esperada nomeação. Medo? Eu tinha, nunca havia lidado com escola pública sem ser no estágio supervisionado de português e de inglês, mas eu sabia que eu iria vencer mais uma etapa. A aprovação no mestrado também veio ao final do mesmo ano e as viagens para trabalhar em outra cidade eram três vezes na semana. Como conciliar todo trabalho, estudo e horas de sono? Paixão. Com dois meses na nova escola, eu ganhei uma festa surpresa dos meus alunos do 9º ano. Eu não esperava, era a turma que eu mais chamava atenção pela energia excessiva, mas era a turma que eu mais tinha carinho.

Quanta experiência diferente eu tinha e tenho vivenciado. Sempre que pego meu material didático, meu caderno de planejamento e meu computador, penso o que eu posso fazer pelos meus alunos? O que eu posso fazer para que a atividade possa ser mais interessante ou até mesmo mais valorizada por eles? O que eu gostaria que o professor fizesse se eu fosse a aluna? Aliás, estou sempre aprendendo com eles. Ser professora é isso, aprender e ensinar. Eu sempre disse e vou sempre repetir, é uma vida de mão dupla. Estamos construindo juntos e cada um tem algo a acrescentar de novo e importante. Não falo que foi tudo mil maravilhas, eu tive minhas dificuldades, dúvidas, choros, incertezas e milhões de sentimentos em meio a tudo que parece tão bom. O saldo sempre vai ser positivo no final das contas. Muitas vezes fiquei chateada por querer ajudar os alunos a serem pessoas melhores e, insistia, falava e repetia.



Minha mudança de cidade saiu e meu coração ficou triste por ter que despedir dos meus alunos, mas sabia que uma nova experiência estava me esperando. A minha jornada como professora não é foi simples nem teve clima de quietude, foram muitas mudanças. Porém, nada disso tem um fim ainda. Existem muitos capítulos a serem vividos e contados. Esse é apenas o começo, porque ser professor para mim, não é chegar na sala de aula e compartilhar todo conteúdo de inglês, é aprender, compartilhar, ensinar, contribuir, e compreender junto com os alunos. Não se resume a conteúdo didático, se expande para o conteúdo da vida e é assim que pretendo continuar.

sumário





Simone Alves de Carvalho

Quem ensina o professor universitário?

Minha vida na docência começou em 2002 – é o que consta no meu Lattes. Mas na verdade, ela começou muito antes: quando eu era criança eu brincava de dar aula para minha mãe – e ela lembra, rindo, que eu era bastante exigente e passava muita lição de casa para ela. Mal sabia ela que essa brincadeira se tornaria minha profissão, inspirada na dela, professora das séries iniciais.

Minha família tem uma origem muito humilde, mas todos os tios e tias investiram na educação dos filhos. Minha mãe fez magistério e parou de estudar, porque não era possível, no auge da hiperinflação, pagar escola particular para mim e universidade para ela (era uma época com poucas opções de estudos universitários particulares, e muito caro também). Quando entrei na universidade pública, ela realizou o sonho de concluir os estudos. Definitivamente, uma inspiração.

Quando entrei na universidade, todo um leque de opções profissionais se descortinou. Sou graduada em Relações Públicas (bacharelado), e queria trabalhar com eventos, sempre fui muito festeira e queria ter um trabalho no qual eu me divertisse. Fui estagiária em alguns e descobri que, apesar de adorar fazer os eventos, ainda faltava alguma coisa. Continuei estagiando em outras áreas. Acabou a graduação e fui trabalhar em agência de comunicação, um trabalho árduo e estressante, para o qual eu não era a pessoa adequada.

Um dia recebi uma ligação de uma professora do tempo da universidade, falando que estavam contratando em uma faculdade particular – e ela tinha pensado no meu nome porque eu era muito estudiosa. Eu fui para a entrevista, sem muita esperança, afinal, não tinha nenhuma experiência na docência do ensino superior. O resultado: fui aprovada na entrevista, pois era para ministrar as aulas práticas e eu tinha experiência de agência.

E o primeiro dia de aula chegou: eu tinha feito o plano de ensino tal qual eu tinha recebido os planos de ensino dos meus professores,

mas estava um Frankenstein. Eu não tinha noção do uso do tempo em sala de aula e criava aulas muito curtas ou excessivamente longas. Eu não sabia sobre o uso do tempo fora da sala de aula e pedia muito mais leituras do que seria possível para os alunos fazerem. Eu não sabia fazer uma avaliação e cheguei a cometer o equívoco de pedir opinião em prova dissertativa. Eu não sabia o que eu estava fazendo ali, mas eu gostava dos estudantes, de trocar ideias, de mostrar as atividades da profissão, de vê-los descobrindo teorias e colocando-as na prática.

Meu primeiro semestre foi um horror, e eu chorava e pensava em desistir, mas aí eu lembrava da parte que me fazia bem. Isso me deixava mais satisfeita do que o trabalho na agência de comunicação. Minha vida mudou. Para melhor.

Fui estudar, aprender a fazer tudo aquilo que tinha me deixado perdida. E melhorei um pouquinho no segundo semestre. E melhorei mais um pouquinho no terceiro. E assim foi, com muito trabalho, pesquisa, leituras e *benchmarking*, ponto em que fiz a pergunta: e quem ensina o professor universitário que é bacharel de formação?

No início da minha carreira, usei como *benchmarking* os professores que eu tive durante minha vida, principalmente, os que me deixaram traumatizada, tentando fazer o diametralmente oposto ao que eles faziam; mas isso não era suficiente. Fui estudar e os livros me ajudaram muito, especialmente com as questões mais técnicas: como construir objetivos da disciplina, como criar avaliações, como organizar trabalhos em grupo.

Fiz diversas especializações, uma delas em Gestão e Inovação em Educação a Distância, por considerar que a EAD vai crescer cada vez mais em nosso país e eu queria estar preparada para esse futuro. Além disso, fiz uma graduação tecnológica em Design Educacional. Esses cursos me capacitaram a trabalhar melhor dentro e fora da

sala de aula: planejamento pedagógico, criação de objetivos, uso de tecnologias e diferentes metodologias.

No mestrado e no doutorado cumpri as semanas pedagógicas do PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP, como estudante e no doutorado também como palestrante, para contar como tinha sido minha experiência prévia no programa quando eu estava no mestrado. Como estagiária PAE trabalhei com 4 professores da ECA-USP, trocando ideias, revendo planos de ensino, lidando com as turmas de alunos. Hoje, tenho a alegria de ter entre meus colegas de trabalho pessoas que foram meus alunos quando eu era estagiária PAE, e, com muita honra, escuto eles falando que eu fui uma inspiração para eles. Foi uma experiência incrível que me apresentou novos aspectos, inclusive ligados à gestão universitária.

Esse, a propósito, foi um novo desafio: fui convidada a assumir a coordenação de um curso de graduação. Aceitei, embora soubesse que enfrentaria dificuldades, mas já estava melhor capacitada. Foram alguns anos de muito esforço e grandes recompensas, pois tinha um time fantástico trabalhando comigo. Mas é um trabalho que consome muito tempo e eu estava dividida entre outro cargo, que acabou prevalecendo.

Mas voltando à pergunta do título: quem ensina o professor universitário? As especializações oferecem disciplinas teóricas; o mestrado e o doutorado, a prática, mas isso não é suficiente. O cotidiano do trabalho docente supera as teorias, pois lidamos com pessoas muito diferentes entre si, com personalidades conflituosas, com dificuldades cognitivas, com temperamentos explosivos, com egos inflados, com individualidades gentis, cada aluno é único e apenas as teorias não vão dar conta dessa diversidade.

Temos que ter não apenas a formação teórica e prática de nossa área, mas também muita empatia e alteridade. Com o passar dos anos venho notando o aumento de doenças como depressão e ansiedade



entre os alunos e temos que estar aptas a lidar com essa situação. Ajudar os estudantes a entender a sociedade, não apenas no aspecto profissional, mas nos relacionamentos pessoais, e auxiliar que eles entendam seu papel no mundo.

Nossa figura como docente vai além de transmitir as informações práticas sobre nossa profissão e de ensinar as teorias do nosso campo. Nosso papel é o de transformar vidas, e isso é muita responsabilidade. Mas o curioso é que o que eu aprendi em todos esses anos de docência no ensino superior é que quem ensina o professor é o aluno.

Pode parecer alucinação, hipocrisia ou demagogia, mas é verdade: quando preparamos uma aula para uma turma de alunos, debruçamo-nos sobre o tema, pesquisamos, analisamos, criamos textos e apresentações – e tudo isso foi feito para que o aluno aprenda, como objetivo final; mas todo o processo se torna nossa formação, nossa construção intelectual, nosso arcabouço teórico. Esforçamo-nos para criar boas aulas por motivos mesquinhos, como a manutenção do vínculo empregatício, mas o resultado final se torna parte inerente do nosso ser: o conhecimento.

Fiquei alguns anos afastada da docência superior, dedicando-me a outros desafios profissionais, mas ao retornar tive a nítida sensação de estar voltando para casa, voltando para o local de onde eu nunca deveria ter saído: da sala de aula.

Para finalizar, quero dedicar este texto a todos meus alunos e alunas, que fizeram de mim uma professora e uma pessoa melhor; ao meu pai e ao meu marido, que sempre me apoiaram; e à minha mãe, que sempre foi e sempre será um exemplo em tudo.



16

Marcélia Amorim Cardoso

Normalistas e a formAÇÃO para a docência: imagens e experiências

Este texto faz parte da tese de doutorado em educação intitulada *Boniteza e Formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense*, RJ defendida em 2019, sob a orientação Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ UFRRJ. (CARDOSO, 2019).

DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.503.210-228](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.503.210-228)



Como professora do ensino médio modalidade normal e de cursos de licenciatura, minhas reflexões sobre a formação docente constituem-se no meu pensar sobre minha própria prática que se reconstitui a cada aula, a cada encontro, a cada proposta. Falo de uma experiência recortada do conjunto de muitas, nesses 25 anos de docência, sendo 18 anos em curso superior de formação de professores e 12 em ensino médio, modalidade normal.

Normalistas, secundaristas em processo de formação para docência se deparam com ritmos e exigências não prescritas no 'estatuto de estudantes'. Ora são alunas, ora 'professorandas' em que comportamentos e atitudes são esperados. Alunas/os, licenciandos dos cursos de Pedagogia, Letras, História, Matemática e Geografia, ao se depararem com as realidades nos cotidianos escolares, retornam às aulas com profundos questionamentos sobre o que aprendem e o que vivenciam nas escolas em tempos de estágios. O distanciamento entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, ainda é tema de debate e críticas (CANÁRIO, 2001).

Atuando como professora em dois 'espaços' de formação de professores, curso normal, nível médio e licenciaturas, indagações se constituíram em busca por aprofundamento levando-me ao doutorado em educação. Meus incômodos surgem da escuta. Jovens se formando para a docência, questionam os parâmetros e estruturas que os formam. No cenário político atual de descredibilização do magistério e da escola pública, minhas buscas visualizaram a defesa da formação de professores para e na escola pública desde o ensino médio, aprofundada pelo ensino superior público consolidando-se a identidade docente como profissional da pesquisa e da prática para e na construção de uma escola pública de qualidade.

Este texto é um fragmento da minha tese de doutorado em educação que buscou promover fabulações entre as jovens normalistas acerca de identidades, processos de formação e cotidianos formativos,

experiências pessoais, autoformativas e de autoidentificação na profissão docente a partir das fotografias produzidas e dos debates propostos, registrando suas narrativas. E no processo compreender como percebem a formação para a docência.

Imersa nos cotidianos formativos do colégio e da universidade, minhas primeiras investidas foram no curso normal pela curiosa existência desse curso, já deflagrado como obsoleto por pesquisadores da área, apesar de ser considerado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como formação mínima exigida:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017)¹

Concentrei-me em dois 'universos': juventudes e formação de professores, amparada pelos Estudos Culturais, pela Multirreferencialidade e pela Pedagogia Crítica que valorizam as narrativas e os cotidianos como elementos importantes para a compreensão social através dos sentidos que os praticantes dão, estimulando a bricolagem no diálogo entre vários referenciais teóricos, assim como também métodos, instrumentos de pesquisas críticos e que valorizem a fala, a escuta e o diálogo.

E como pesquisei meu campo de atuação profissional, recorri à Pesquisa Narrativa e Estudos do Cotidiano. As narrativas e os cotidianos se encontram e dialogam nas linhas de Certeau (1998), Maffesoli (2010) e Alves (2001, 2003) que propõem um mergulho sedento no *espaçotempocotidiano* das bricolagens criativas e criadoras de outros/novos *espaçotempocotidiano narrativos*, enfrentando a invisibilidade dos 'conhecimentos ordinários' e o

1 Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017.

discurso hierarquizado produtor do desperdício da experiência como nos aponta Boaventura Santos (2002). Permeadas pelo diário de pesquisa que nesse contexto torna-se também um dispositivo de autoformação, as experiências dos saberes cotidianos são ampliadas na ressignificação de sua leitura e compreensão.

Privilegiei a *Photovoice* e a *Fotoelucidação* como técnica de pesquisa que considera a imagem fotográfica constituinte de diálogo e de apropriação dos participantes da pesquisa de suas próprias criações e análises, e no trajeto refletem sobre suas realidades e as relações com suas existências. A técnica de pesquisa *Photovoice* (WANG; BURRIS 1997) consiste na ação dos participantes capturarem imagens de suas realidades cotidianas através das fotografias produzidas em seus celulares e se pronunciam (*Fotoelucidação*, HARPER, 2002) em análises das experiências individuais ou coletivas vivenciadas. Fluem as narrativas permeadas por algumas descrições do diário de pesquisa.

A quarta-feira é um dia corrido. Entre uma aula e outra, cenas cotidianas preenchem microssegundos de observações desapropriadas. Chamo de observações desapropriadas por serem eventos que ocorrem em um flash que minha percepção captou e que eu me aproprio, fazendo delas minhas reflexões sobre o cotidiano. Poderia ter passado despercebida, mas a cena, deslocada de um contexto que eu não acompanhei, me fez parar e atentar-me ao 'enredo' que se desenrolava ali. A coordenação de turno atravessa o pátio indo em direção a um pequeno grupo de normalistas que esticava o intervalo ao máximo que podia. Batendo palmas e, em alta entonação, manda todas para suas salas de aula: "-Já bateu o sinal! Todo mundo pra sala!" Algumas correm em direção às salas, outras caminham bem devagar batendo os ombros, arrastando os pés e resmungando. O grupo de meninas entre 15 e 17 anos, com adereços que 'complementavam' o uniforme - que já não estava tão uniforme assim - apesar de toda campanha pela 'honra' ao traje do curso normal que a direção promove. Esse grupo faz parte da diversidade juvenil que pode ser observada no cotidiano da escola. (DIÁRIO DE PESQUISA)



Ao longo das narrativas e imagens que as juventudes normalistas produziram, pode entender que o universo formativo docente carrega expectativas e contrastes entre o que se diz e o que se faz. No entanto, os conhecimentos docentes que se constituem na imersão dos espaços escolares, em diálogos e fazeres, são compostos pela junção e transmutação de saberes multidimensionais, praticados, experienciados, lembrados, abstraídos – constituindo-se em aprendizagens contextualizadas e significadas pelo pensar, fazer e viver a docência.

SER PROFESSORA, SENDO

Em todo país ainda resistem os Cursos Normais em 17 estados. Segundo Censo Escolar (BRASIL, INEP, 2019), Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e Tocantins possuem escolas de Curso Normal em Nível Médio, perfazendo um total de 78.773 matrículas em 1.073 estabelecimentos, abarcando 11.994 professoras e professores.

O estado do Rio de Janeiro possui 1.288 escolas, sendo que 1.114 possuem Ensino Médio e dessas, o estado mantém o Curso Normal em 96, com um quadro de 19.998 alunas e alunos e 2.771 docentes, segundo o Censo 2018 (BRASIL, INEP, 2019) Dessas matrículas, 6.613 foram realizadas em escolas estaduais localizadas na Baixada Fluminense.

Nos cotidianos escolares, tensões e ambiguidades permeiam as relações e os processos formativos. Dayrell (2007) se pergunta: em que medida a escola “faz” a juventude? E se perguntássemos:

em que medida uma Escola Normal “faz” jovens professoras e que professoras seriam?

Figura 1: Em forma



Fonte: Acervo da autora, (ano)

Ao ingressar no contexto de normalistas de uma escola pública da Baixada Fluminense, RJ, o formato ‘professora-militante-de-educação-popular’, em mim incorporado, não acompanhava os comportamentos docentes institucionalizados. O que exigiu de mim estar à ‘espreita’, ouvir, observar e dialogar, olhar para além do estatuto de ‘professora do curso normal’ prescrito naquele espaço onde se estabelecia uma série de condutas, as quais pareciam pouco ‘combinar’ com minhas trajetórias profissionais, como, por exemplo a imposição obrigatória da autoridade ou revelação de estratégias de poder com o ‘velho’ ‘tirar ponto’². As pesquisas cotidianistas sobre formação docente

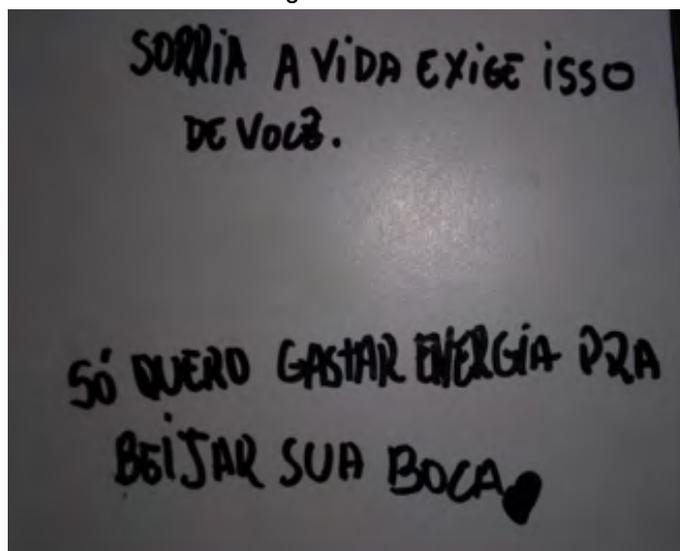
2 Hoje percebo que algumas ‘estratégias de domínio de turma’ revelam muito mais uma estratégia de ‘sobrevivência’, do que técnica proposta pelos manuais didáticos. São circunstâncias em que estar sempre em ‘alerta’, na defensiva, evita atritos e situações desconhecidas. Estar diante de 45, 50 jovens às vezes causa uma certa insegurança.

requerem estar à 'espreita' como sugere Kastrup (2010) dialogando com Deleuze, na tentativa de desencadear atenção concentrada e aberta à experiência de problematização indo ao encontro de algo que surpreenda, provoque e faça pensar. Minha intencionalidade de pesquisa buscou ouvir mais do que falar, dialogar e compartilhar mais do que afirmar, intencionando fazer desse esforço caminho de pronunciamento de alguns grupos juvenis pertencentes às classes populares que convivem em uma escola de ensino médio pública de formação de professores na modalidade normal. Exigiu de mim um olhar atento e cuidadoso que não compactuassem com recursos opressivos e injustos e, sobretudo, que rompesse com qualquer forma que quisesse tornar-se estática, de estar e ver as juventudes e seus modos de ser e de viver. Também fui normalista e nesse processo formei-me professora militante da educação popular

A vivência nas produções de vídeos populares, experiências formativas de minhas trajetórias nômades, ajudou na sensibilização do olhar para as imagens estetizadas do/no cotidiano. Carteiras, paredes, janelas são suportes de escritas de existências juvenis.



Figura 2: Sorria



PALAVRA

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.
(FREIRE, 2013, p.108)

Fonte: Acervo da autora, (ano).

Como expressão das juventudes e do pensamento contemporâneo, as imagens produzidas através dos telefones celulares e replicadas nas redes sociais marcam um novo tempo de comunicabilidade e presentificação social. As/os jovens são sujeitos sociais marcados por uma historicidade constituída mutuamente entre protagonistas e os contextos sociais em que nascem, crescem, convivem e se relacionam e quando ouvidas/os apresentam processos reflexivos de sua existência apropriando-se de forma autoral da sua história.

A proposta de atividade, e que posteriormente tornou-se parte da pesquisa de doutoramento, vincula-se a três, das cinco disciplinas que ministrou, Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa

- PPIP, Laboratório Pedagógico Culturas e Laboratório Pedagógico Linguagens e Alfabetizações, componentes curriculares do 3º ano do curso de ensino médio, modalidade normal.

O fio condutor da disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa – PPIP perpassa pela investigação e análise do cotidiano escolar, desde de sua organização, experimentada pela imersão nas escolas através dos estágios supervisionados, até sua apropriação reflexiva voltada à própria formação docente instigada nas aulas da disciplina.

A proposta da disciplina Laboratório Pedagógico Linguagens e Alfabetizações é incorporar no contexto escolar as diversas linguagens presentes no cotidiano da vida social, nesse sentido, a cibercultura é convidada a participar nas reflexões e práticas escolares. A cibercultura, experiência cultural contemporânea midiaticizada pela tecnologia digital online, *espaçotempo* de protagonização de representações simbólicas, imagéticas e fabuladoras do/pelo mundo fluido, ultrapassa a perspectiva moderna de território e fronteiras delimitadas, para constituir-se, também em ciberespacial, conectado e em redes. Tecendo relações online e subjetivações híbridas circulantes pelas redes sociais, muitas vezes mediadas pelas imagens. São produzidas novas/outras práticas sociais, comunicabilidades e expressões estéticas estimuladas pelo uso das atuais tecnologias, tendo o celular e a internet lugares de destaque. As linguagens reconfiguram-se em inúmeras possibilidades.

Caminhando na mesma direção de pluralidade e de conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade, o Laboratório Pedagógico Culturas propõe pensar os mecanismos sociais de apropriação, reconhecimento e valorização das múltiplas diversidades presentes na sociedade contemporânea.

Considerando o caráter de cada disciplina e a possibilidade de diálogos interdisciplinares, uma série de atividades visando o

diálogo, a construção coletiva, a reflexão e a produção de imagens são propostas e realizadas. Da minha prática docente nasce minha pesquisa de doutorado.

Recorrendo à produção de imagens das mais variadas formas, como fotografias, montagens, animações e memes, à produção de *blogs*, *wiki*, *portfólios* e outras possibilidades de produções e sistematizações dos processos formativos e autoformativos, as aulas se desenvolvem através de planejamentos coletivos e produções criativas. As turmas que leciono constroem caminhos formativos a partir daquilo que desejam aprender, vivenciam enquanto estagiárias e estudantes em diálogo com minhas propostas pensadas para a formação de jovens docentes. Nesse cenário, surgem propostas de reflexão sobre questões contemporâneas que envolvem as juventudes e a educação, o mundo do trabalho e as trajetórias estudantis e sociais das camadas mais pobres da população, com inserções teóricas próprias para o ensino médio e para a formação de professores.

sumário

IMAGENS E NARRATIVAS

Esse relato faz parte das narrativas construídas a partir das imagens produzidas/escolhidas pelas alunas, ao longo de três anos focados para a construção da tese de doutorado. A proposta desdobrou-se em produzir fotografias que elucidassem suas observações e experiências acerca da escola, sobre ser jovem, ser normalista e a formação docente.

Figura 3: Grades e arames



sumário

- Pra lá não pode! Tem que ficar conversando aqui! Professora, eu acho que as aulas fossem com mais diálogo com a turma e menos... tipo... uma coisa meio clichê passar dever no quadro, encher o quadro e você só copiar... 'ainda tem duvida?' Você tem. Só como não você quer mais ficar aqui dentro, você fala: não tenho! (FÊ)

- Copia, copia, mas copia... A gente fala: 'ô professor'... querendo conversar, a gente não pode nem trocar de assunto, não quer saber, só quer saber de passar dever no quadro (SAM)

- A professora conseguiu dividir o quadro em quatro partes e passou duas vezes, quatro partes! (FÊ)

- Engraçado é que pra gente dar aula tem que pensar tudo diferente: aulas lúdicas, brincadeiras, tem de animar os alunos, mas a gente tem que sofrer! (risos) Eu não vou fazer isso com os meus alunos, não! (SAM)

Fonte: Acervo da autora, (ano).

Figura 4: Foto de Tudo



Figura 5: No balanço



Figura 6: Ser normalista



Produção de fotografia Hannah

- Essas duas fotos (.....) representam as coisas que a gente aprende aqui dentro, a gente não acha que vai aprender, ali na sala de aula. Eu me sinto muito bem quando eu tô explicando alguma coisa e aí eu tava me sentindo muito bem, eu passei uma lição no quadro e a gente tava corrigindo, foi um dia em que a professora faltou no estágio e eu e a Hannah substituímos e aí as crianças estavam super quietas. Então acho que as minhas fotos elas representam o meu orgulho de ser normalista. Porque eu tenho orgulho, tenho orgulho de usar esse uniforme, tenho orgulho de ser normalista. (BELLA).

- O estágio é uma forma de praticar mesmo, o que a gente conhece na teoria, mas a teoria não passa como fazer, você tem que praticar. (BEL)

- Sem fazer estágio, acho que ninguém tá preparado pra atuar numa sala de aula, acho que se a gente aprendesse na prática a teoria seria bem melhor. (KARA)

- Ô professora quando eu, entrava na sala no ano passado eu ficava tentando colocar o que a professora L. falava de psicanálise, mas nada funcionava (risos) eu ficava assim...[braços cruzados, mãos na cintura] e nada funcionava e aí eu tive que baixar minha própria teoria, meu próprio método, porque senão nada dava (risos) (LU)

Figura 6: Tem que estudar muito



- Assim, eu escolhi essa foto, porque para ser professora tem que estudar muito. É fazer muita coisa, ler muita coisa, pesquisar, saber muita coisa. É difícil! (NATH)

Produção de fotografia Lu

sumário

FINALIZANDO

A proposta revelou experimentações da vivência estudantil do tornar-se professora. A produção de imagens e suas elucidações acionaram memórias e saberes constituídos na formação, nas simulações de docência e em situações de estágios. Bem lembra Tardif (2014, p.36), que saberes docentes são constituídos de forma plural, “oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experimentais”. Com muito, ainda que caminhar, a/os normalistas que cursam a formação de professores, nível

médio, percebem-se no começo desse caminho, mas reconhecem, também, que as experiências, as reflexões e as leituras que realizam ao longo de três anos, instigam para outras perspectivas, que são visíveis na graduação. As vivências nos espaços escolares durante o curso normal se constituem em acervo de reflexões sobre a própria formação no ensino superior. Contrastam teorias e práticas, acionam memórias e experiências e questionam o processo de formação acadêmica. Se pronunciam mobilizando novas outras formas de pensar o próprio curso de graduação.

Assim, podemos considerar os estágios um *lócus* de tríplex formação, sob a definição de Galvani (2002), de hetero, eco e autoformação, ou seja, uma formação apoiada no tripé formativo entrelaçado envolvendo: os outros (hetero), as coisas (eco) e eu (auto). Nos estágios, a hetero, eco e autoformação também ocorrem e é onde a identidade docente começa a ser constituída pela apreensão, experiencição, intervenção da/na dinâmica dos/com elementos materiais e imateriais circulantes nas/das escolas. Diante de situações que os cotidianos dos estágios oferecem, aprendem, criam e inventam. São abalos sísmicos nas estruturas cognitivas produzindo fluxos e refluxos de cognições, novas/outras aprendizagens que Kastrup (2001) chama de aprendizagem inventiva, como o resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam. Aprender não é solucionar problemas, mas problematizar, inventar problemas e, só depois, buscar soluções para os problemas criados, o que implica em um processo de dilatar o já conhecido. Enfrentar dilemas surgidos nas dinâmicas dos espaços de estágios, dilatam o conhecido e o desconhecido que se colidem nas expectativas formativas do *saberfazer* ser professora. Enfrentam seus receios e parcos conhecimentos práticos e teóricos em uma batalha de si consigo e com as surpresas formativas que os estágios ocasionam.

O universo juvenil narrado pelas juventudes normalistas transborda fabulações em suas criações de si. As fotografias acionaram vivências e aprendizagens: situações em que a resistências e adesões convivem em atritos, a escola sonhada e a escola vivida, currículos imaginados e diálogos vividos. Novas e antigas percepções de mundo convivendo na mesma pessoa, que não é sempre a mesma. A metamorfose também está presente nas performances fabuladas no olhar encarando quem vê a foto, sorrisinho no canto da boca, as frequentes caretas e exposições de línguas, na verbalização da mudança do cabelo ou na referência dos 'cabelinhos' antigos. Sentir-se bonita, viver novas performances de outras expectativas de existências.

No percurso escolar docentes e discentes se constituem em processo mútuo de cocriação e invenção de si e do outro, em fabulações dialogadas e intermitentes na arquitetura de movimentos criativos que exploram emoções e valores. É na relação docência-discência-docência onde predominam as dimensões da ética, que condena o discurso de opressão e exploração e luta pela humanização da dignidade humana, e da estética na experienciação da/na complexidade dos processos de significações e ressignificações de ser, fazer e ler o mundo que se constitui a docência. Professores e professoras que reconhecem as identidades e presenças das estudantes são também reconhecido/as e valorizado/as como docentes.

Mas a estética existencial em profunda experimentação do devir-humano propõe constantes fabulações potencialmente criadoras de conhecimento rizomático. O inacabamento humano em cheque nas tramas e narrativas imagéticas construídas cotidianamente pelas juventudes e seus modos de viver, manuseando dispositivos eletrônicos e linguagens digitais para expandir seus corpos, suas criações e presentificações. As juventudes não são passivas. Nem dispersas ou 'organizadas'. Não cabem em categorias estáticas, 'se fazem' tudo ao mesmo tempo, esporadicamente ou raramente. Sempre, as vezes ou

nunca, termos que passem pelas percepções de si, dos outros, da vida e do mundo. Enquadrá-las não seria justo.

Como elemento constituidor de uma profissão, a formação diz da forma e da ação, para Bicudo (2003, p. 28) “designa o processo de devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza”. Entendê-la como processo, é perceber o dinamismo das experiências subjetivas que se cocriam coletivamente. A formação pode ser percebida como uma (re)criação de si mesmo constantemente frente ao cotidiano, às descobertas, às relações, às formas de se entender como parte de um todo, ao mesmo tempo com suas imaginações e invenções de si, do/com o mundo, das pessoas e das coisas. Bicudo (2003, p. 28) acrescenta, diz que formação não se ‘efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ela externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos’.

Dessa maneira, entender a formação como processo autoconstituidor que se consolida no fazer fazendo-se, extrapola a mera participação em cursos. Instaura-se em âmbitos da complexidade ligadas à forma e ação. A forma expressa na imagem social da docência, e no imaginário, no ideal fabulado, e no ato, na ação, no agir e realizar, na prática e no movimento, no quefazer e na inconclusão do ser humano (FREIRE 1979), na intencionalidade da pessoa e na sua condição existencial, histórica e social em que suas ações se concretizam, com algumas referências do papel a ser desempenhado, com a memória e a tradição de práticas historicamente realizadas e reinventadas no presente a docência se materializa.

As experiências de ser sendo ajudam as jovens normalistas a inventarem e reinventarem muitas de si, muitas professoras em uma só e muitas jovens em performances criativas. Tornam-se sendo, são se tornando. Formas e ação - formaAÇÃO.



REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP& A, 2001, p. 91- 107.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.23, 2003, p. 62-74.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Formação de professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru: Edusc, 2003.

BRASIL, MEC, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação da Educação Básica*, 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
Acesso: 20 de fevereiro 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 13.415/2017*, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm > . Acesso em: 10 mai. 2017.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In CAMPOS, Bártolo Paiva. (Coord.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 31-45.

CARDOSO, Marcélia Amorim. *Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense*. 2019. 239p. Tese Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54.ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. *Educação e Transdisciplinaridade II – CETTRANS*. São Paulo: TRIOM, p. 95-121. 2002.
- HARPER, Douglas. Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, Abingdon, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2002.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.
- KASTRUP, Virgínia. Experiência estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre acessibilidade de pessoas cegas a museus. *Revista Informática na educação: teoria e pratica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez, 2010.
- MAFFESOLI Michel. *O conhecimento comum*. Porto Alegre: Sulina; 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.63, p. 237-280, 2002.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Vozes, RJ: 2014.
- WANG, Caroline; BURRIS, Mary Ann. Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. In: *Health Education & Behavior*, n. 24, v. 3, 1997, p. 369–387.



Alaim Souza Neto

Subjetividades de um professor- pesquisador

Nenhum professor gosta de ter consciência, muito menos expor seus truques de manipulação de alunos, de seus tiques, suas manias, seus deslizes verbais, suas cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, suas ambivalências, suas despolitizações, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida. É uma profissão, até mesmo por ser relacional, que requer uma cota considerável de narcisismo e, por isso, uma cota de orgulho – mesmo que seja pretencioso. Mas, se for verdade que ensinar é fabricar artesanalmente saberes, provavelmente teremos que abrir mão de certa arrogância narcisista que, quando não atendida, leva-nos de chofre à sensação de impotência (PEREIRA, 2016, p. 216).

Esta memória se origina com o objetivo refletir e compartilhar de algumas experiências investigativas que temos vivenciado, as quais têm marcado nossa formação acadêmica e desenvolvimento profissional docente. É resultado de reflexões produzidas durante o nosso estágio de pós-doutorado, no ano de 2017, quando nos colocamos na posição de acadêmico e de professor, de forma combinada e complementar. Dizemos isso, porque pudemos ser ensinante e ensinador ao mesmo tempo, sendo supervisionado pela carinhosa amiga e professora Roseli Zen Cerny e ministrando aula no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesse *pós-doc*, tivemos a oportunidade de problematizar as relações entre a integração que os docentes fazem das tecnologias digitais no contexto escolar e, sobretudo, as suas subjetividades em interfaces com diferentes campos de estudos: do Currículo e da Formação de Professores. Continuamos nossa formação em torno de objeto de pesquisa dos últimos anos: a integração pedagógica de tecnologias digitais ao currículo escolar.

Metodologicamente, mergulhamos pelas narrativas autobiográficas produzidas pelos acadêmicos/as de um curso de Pedagogia de uma universidade pública e que já atuam como professores(as) durante a disciplina *Educação e Tecnologias Digitais*,

além das narrativas de mestrandos e doutorandos na disciplina *Formação Docente, Subjetividades e Tecnologias Contemporâneas*.

Quanto às subjetividades docentes, no contexto brasileiro, temos autores discutindo relações entre a Psicanálise e a Educação, ajudando-nos a pensar a profissão do professor como uma das tarefas impossíveis e incompletas (CODO, 1999; PEREIRA, 2011). Eles se fundamentam na ideia de que todo ato educativo é relacional, dependente do outro e, portanto, imprevisível e contingente. Além disso, carrega em si o empreendimento do fracasso, muito em função da paixão humana pela ignorância.

No tocante às nossas pesquisas, o trânsito pelos dados coletados tem evidenciado o quanto o exercício da docência narcísica profissional, em meio à cultura digital, tem se distanciado sobremaneira do ato de aprender e se reduzido apenas ao de ensinar, na tentativa de manter fielmente a forma da gramática escolar moderna, diga-se de passagem, em que pese a transmissão do conhecimento e o conteudismo. Em particular, sobre o quê ensinar, poderíamos entrar na enseada de questionar qual conhecimento a transmitir, se o poderoso ou dos poderosos? (YOUNG, 2007), mas este não o mote desse relato.

Queremos nos ater, sobretudo, às subjetividades docentes que temos nos deparado quando do desafio da integração das tecnologias digitais em nosso cotidiano escolar. Subjetividades que se materializam na insegurança ou medo docente, retirada da zona de conforto, perda da autoestima, perda de autoridade instrucional, desmanche das certezas adquiridas na formação inicial ou vida de estudante, desestabilização das práticas pedagógicas, enfim, subjetividades que se manifestam em torno do não-saber o *que* fazer, *como* fazer e *para que* fazer quando o assunto é a integração de tecnologias.

Sabemos que não são poucas as demandas exigidas aos super professores da atualidade. Mas, além de elas nos desestabilizarem,

colocarem em dúvida em relação à atividade profissional, elas nos ajudam a compreender o cenário histórico-social em que estamos inseridos, e nele as tecnologias digitais se apresentam como instrumentos culturais de mediação pedagógica, não numa perspectiva celebratória de que tecnologia tudo salva, mas numa perspectiva crítica atenta às possibilidades e aos limites e perigos que ela carrega consigo.

Nesse contexto, o não-saber docente pode representar uma potência para problematizar a atuação docente na atualidade, já que ele pode nos desnaturalizar do imperativo do “saber” ou “ter” conhecimento, construídos e solidificados pelo discurso capitalista e saberes prévios reprodutores da universidade, admitindo-se assim, poder se demitir da condição de impotência e, por ventura, consentir a impossibilidade? Quando admitimos a condição do não-saber como meio de formação, fizemos as pazes com a incerteza, com a dúvida e abrimos espaço em nossa atividade docente para respirar, contemplar o conhecimento, colocando em suspensão transitória a força e o peso da tradição escolar. Assim, criamos em nós, caminhos à invenção, à modificação, à alteração, sobretudo, em oposição à imitação e reprodução, sem se autopunir, autocastigar por não ter as certezas.

Obviamente, que nesse contexto, a consciência das nossas fragilidades é uma das razões para o sofrimento psíquico da profissão, porque temos dificuldade para abrir mão da nossa “arrogância narcísica”, a qual mascara a nossa “falta” de saber, e tantas outras “faltas”, como falta de internet, falta de formação e falta de infraestrutura tecnológica, etc. Rancière (2015, p. 24-25) alerta: “O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos [...] Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz”.

Assim, coloquemo-nos a refletir sobre a epistemologia do (não) saber de professores. É ela que nos tem feito argumentar em



nossas pesquisas sobre o processo de integração pedagógica de TDIC ao currículo, que fazemos a nós mesmos, a seguinte questão: o que necessita (não) saber o professor para ensinar com tecnologias digitais? Do embrutecer ao emancipar, assim como fez seu personagem Jacotot, Rancière (2015) nos ajuda a configurar uma relação entre o mestre ignorante, aquele que desconhece o seu próprio conhecimento, e a emancipação daqueles que se apropriam da sua falta ou ausência.

Diante de novos desafios subjetivos, como a integração das tecnologias digitais nas práticas curriculares, a implantação e regulação de novos currículos, a precariedade das condições de trabalho, a desvalorização profissional, o descompasso entre a universidade e a escola, a incompletude das formações docentes, enfim, esta memória pretende simplesmente colocá-los a refletir sobre sua formação e atuação profissional docente, já que esse tem sido um dos nossos movimentos durante os últimos tempos.

Partimos do pressuposto de que as subjetividades docentes estão presentes na escola e na nossa condição histórico-social e que precisamos compreender como se configuram e quais os seus impactos para a atividade docente no espaço da sala de aula de modo a pensá-las e considerá-las na elaboração de propostas de formação docente. Nesse sentido, convidamos os leitores, colegas professores, a prestarem atenção ao aspecto relativo às competências subjetivas e sua importância para o desenvolvimento profissional docente. É muito interessante perceber que entre a problematização dessas competências, emergem com muita força vários discursos entre nós que nos paralisam ou anestesiaram frente aos desafios da profissão do impossível. É preciso assumir a condição de incompletude e inacabamento que ela carrega.

Da nossa experiência, resta-nos que precisamos estar atentos a como nos relacionamos com os “não saberes” e as “faltas”, como mobilizamos ou não a mudança, a inovação, enfim, como enfrentamos

os desafios que são postos, são questões importantes não apenas para compreendermos os modos como temos integrado as tecnologias ao currículo escolar, mas, fundamentalmente, para debater a nossa profissão e formação. Certamente, toda essa dimensão individual é contingenciada e construída por uma dimensão coletiva. Mas, parece-nos que é na contramão que temos caminhado.

A guisa de concluir, é mais que hora de acordarmos desse torpor falacioso dos manuais pedagógicos que, se bem ou mal nos doutrina, acabam determinando nossos atos, processos, posturas. Não podemos aceitar essa condição e muito menos nos estabelecer à rotina acéfala, sem reflexão crítica. Sabemos que não há preparação prévia suficiente, mas uma formação autoformativa, contínua, politizada e bem ao sabor dos acontecimentos ou insurreições do real, preparando-nos para lidar com questões que ao menos tangenciem a incerteza, a dúvida, o medo, serão sempre bem-vindas.

Em meio a tantas subjetividades contemporâneas, não podemos ser ingênuos e imaginar que um tipo de formação ou curso pode facilitar nosso trabalho pedagógico. A aposta é no *rol* de competências docentes, investindo cada vez mais na imprevisibilidade desta tarefa. É nessa perspectiva que esta memória os convida a refletir para enfrentar os desafios de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS:

CODO, Wanderlei. (Org.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.



RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

YOUNG, Michael F. D. Para quê servem as escolas. *Revista educação e sociedade*. v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

sumário





Carolina Fragoso Gonçalves

Relato
de experiências:
desafios dos educadores
na implantação
do Programa Projovem
Campo-Saberes da Terra
no bairro da Tapera,
em Campos dos Goytacazes



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir os contextos e conceitos que nortearam o desenvolvimento do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, especificamente, na turma Tapera II, polo Casa de Oração e relatar as práticas e dificuldades vivenciadas pela turma ao longo do período letivo.

A maioria das turmas integrantes desse Programa no Estado do Rio chegou ao final de seus trabalhos e por isso, como forma de dar um retorno dos trabalhos desenvolvidos, das dificuldades encontradas e dos aprendizados adquiridos, que quem sabe poderá ajudar a nortear novas turmas de programas como esse aqui ou em outro estado, nos foi solicitado pela UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense um relatório dos trabalhos realizados.

O texto apresentado se divide numa apresentação do programa para facilitar o entendimento da proposta e contextualizá-lo,. Posteriormente, apresentamos uma discussão e um breve histórico sobre a Pedagogia da Alternância, que tanto nos confrontou, por se tratar de uma proposta muito diferente dos moldes do ensino regular. Por fim, chegamos ao relato em que vocês encontrarão algumas de nossas experiências.

Para isso, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico a partir dos materiais fornecidos pela SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação, que também serviram para nortear dos temas das aulas, além de materiais fornecidos pela UENF e de livros diversos ou artigos de periódicos. O relato de experiência parte de um estudo de caso a partir das experiências vivenciadas nas turmas em que atuamos.

O PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA: CONTEXTUALIZAÇÃO

O PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA surgiu em atendimento às reivindicações da sociedade civil organizada através dos Movimentos Sociais do campo. Seu início se deu em 2005, cuja meta inicial era o de atingir 5.000 jovens agricultores afastados das escolas, em diferentes estados e regiões do Brasil. Segundo consta no projeto-base, o PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA se caracteriza por ser uma ação que integra esforços de vários Ministérios do Governo Federal.

Sua organização curricular é fundamentada no eixo articulador “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, que estende suas áreas de atuação através de cinco eixos temáticos, a serem trabalhados com os educandos nos espaços de aprendizagem: 1. Agricultura Familiar; identidade, cultura, gênero e etnia; 2. Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; 3. Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; 4. Economia Solidária; 5. Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

O principal objetivo defendido pelo programa é a escolarização e qualificação profissional de jovens e adultos que possuam relação com a agricultura familiar. Nesse sentido, considera-se o trabalho como o princípio educativo que contribuirá para a autonomia e o empoderamento dos jovens agricultores familiares. (SABERES DA TERRA, 2007). Por conseguinte, podemos compreender também que a educação se constitui como um fator preponderante de mudança de realidade e quebra de paradigmas impostos pela classe dominante no país, através da participação consciente dos sujeitos que são chamados a concretizar uma nova ordem social.

Ao refletirmos sobre a integração entre escolarização e qualificação profissional dentro da perspectiva da educação do campo, pensamos não somente numa qualificação técnica e numa escolarização formal, muito discutida por Freire, enquanto procedimento formal “bancário”. Mas num processo de qualificação e escolarização que caminham juntos a fim de se transformarem em momentos de aprofundamento, reflexão e construção de um conhecimento que auxilie o educando na compreensão de si enquanto ser social e produtivo, além de provocar o entendimento das reivindicações, que anteriormente deram sustentação a determinadas conquistas atuais, como, terra, trabalho, créditos, políticas públicas, condições de trabalho e sobrevivência.

Percebendo, pois, a real importância da formação humana e profissional do educando, compreendemos que o processo formativo do estudante do campo não pode prescindir da discussão sobre o trabalho, pois o trabalho é necessidade humana, fonte de riqueza e elemento constituinte do ser social. Sobre isso, MARX & ENGELS (1987, p???) afirmam que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. É em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.”

ARROYO (1999, p. ???) reforça a discussão ao afirmar que a questão sobre a formação integral, na perspectiva da educação do campo e da articulação entre escolarização e qualificação profissional para os estudantes do campo, “implica ter como foco os sujeitos sociais, as pessoas na produção de sua existência total e as relações sociais”. Em outras palavras, a perspectiva da educação do campo não se restringe apenas em atender ao mercado de trabalho, mas a uma dimensão mais ampla na formação cidadã dos educandos, de forma a atender as necessidades do homem enquanto ser social e político, pertence de uma nação e ao mesmo tempo as demandas da sociedade.

A CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A equipe de educadores da turma “Casa de Oração da Tapera” percebeu a necessidade de incluir no presente relato um pequeno histórico sobre a Pedagogia da Alternância. Afinal, não poderíamos discutir sobre Educação do Campo, mais especificamente o PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA sem abordarmos a principal metodologia que dá direcionamento às práticas pedagógicas. Sendo assim, consideramos a proposta da Alternância como o cerne pedagógico desse programa.

Com efeito, a Pedagogia da Alternância nasceu e se desenvolveu a partir da Segunda Guerra Mundial, na França, e posteriormente, na Itália e na Espanha. Josserand (1998) narra que a primeira “Maison Familiale” - Casa Familiar - reuniu quatro jovens de três famílias que estavam decididas a enfrentar o que devia ser uma grande experiência. A base de uma nova escola foi lançada por essas famílias e um pároco quando estes vislumbraram a possibilidade de um programa para a formação dos jovens alicerçado em três aspectos: a formação técnica, a formação geral e a formação humana.

Para a implantação do programa pioneiro, até então, as três famílias, juntamente com o pároco, traçaram uma linha pedagógica a ser seguida. Dessa forma, definiram que utilizariam cursos por correspondência e que de acordo com o plano de trabalho, com base nas especificações de cada módulo, o trabalho seria agrupado uma vez por mês.

Em função da formação em alternância, foi definido um calendário mensal. Durante uma semana, os quatro jovens ficariam reunidos na casa paroquial para estudar e nas três semanas seguintes deveriam voltar para suas casas para fazer as atividades propostas

durante a primeira semana. Esse pequeno grupo adotou alguns princípios importantes para a condução do projeto: a responsabilidade e a condução pelas famílias, a pedagogia adaptada ao meio rural, uma formação total, o apoio e participação do meio rural.

Passado um semestre de trabalho, essa experiência já se mostrava frutuosa. Foi marcado, então, um dia de conclusão do curso. Em uma reunião com aproximadamente cinquenta pessoas, foi apresentado um relatório sobre as atividades e desempenho na primeira tentativa de desenvolvimento dos princípios da “Escola Camponesa”. Após a reunião, uma prova foi aplicada pelo professor da Escola Superior de Purpan, responsável pelos cursos por correspondência, aos quatro alunos participantes, como forma de avaliação, para equiparar o desempenho individual e a adequação do curso à realidade dos alunos. Os jovens responderam às questões de maneira tranquila e receberam o reconhecimento merecido pelo esforço empenhado.

A experiência iniciada por três famílias e quatro jovens estudantes, em Sérignac-Péboudou, a partir de 1935, passou a envolver cada vez mais pessoas e em 1937, em Lauzun, já com um grande grupo de agricultores. Nasceu, então, uma verdadeira Casa Familiar.

Segundo FONSECA (2004), embora o início tivesse sido embasado em pouca sistematização, ao final da década de 1940, início da década de 1950, já era nítida a intencionalidade da organização de um sistema educativo diferente do tradicional. Buscava-se um sistema educativo real e inovador em termos de gestão, currículo, calendário, quadro de educadores e o mais importante, uma educação voltada para as reais necessidades do agricultor.

A Pedagogia da Alternância se assemelha à visão de FREIRE (1987), ao revelar um novo ponto de vista sobre a relação entre educação, indivíduo e escola. Para ele, o homem sendo o sujeito da



educação evidencia uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito objeto, torna-se imprescindível na perspectiva de que o ser humano se desenvolva e se torne agente de sua práxis. A análise interacionista de Freire evidencia que a educação, para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto às condições nas quais ele vive (contexto). Ou seja, o homem chega a ser sujeito pela reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a sua realidade, sobre sua situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância surge como uma proposta de educação real e não utópica que se traduz num projeto de uma sociedade mais democrática, participativa e justa. Um novo tipo de educação identificada nos ideais de Freire (1969) em Pedagogia do oprimido e Educação como prática da liberdade.

Segundo SILVA (2003), na Pedagogia da Alternância, o trabalho e a profissão fornecem um sentido à vida, servindo de motivação aos jovens para que se apoderem do processo de aprendizagem. Desta forma, considera-se então, que suas características estão relacionadas à vinculação efetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo.

A Pedagogia da Alternância segundo Gimonet (2007) não é apenas um método em que tempos teóricos e tempos práticos organizados em um plano didático que se sucedem. Trata-se de uma alternativa para se propiciar uma forte interação entre os dois momentos de atividade, em todos os níveis do campo educativo.

Assim, deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia que se dá no espaço e no tempo, em que as instituições e os atores implicados no processo se diversificam. Os



papéis dos atores deixam de ser aqueles da escola tradicional. O jovem em formação, isto é, o “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas sim um ator num determinado contexto de vida e num território (GIMONET, 2007).

Os educadores, denominados “monitores” têm funções e papéis bem definidos e mais amplos que aqueles de um docente ou de um professor. E, conforme afirma Gimonet (2007, p. 20), “todos estes atores são chamados a cooperar, a complementar-se nas suas diferenças”. A eficiência da alternância é ligada à qualidade relacional existente entre todos os atores “alternantes” e “monitores” para desenvolver as atividades e melhor aplicar os instrumentos pedagógicos específicos do método.

A dinâmica de alternar tempo e espaço na formação obedece a um processo de vai e vem “um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para seguir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para em seguida, voltar à experiência, e assim, sucessivamente” (GIMONET, 2005, p. ???).

Nesse contexto, reconhece-se, portanto, que a Pedagogia da Alternância se consolidou não por meio de teorias, nem pela invenção, mas pela implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e as práticas da formação.

Em consonância com o movimento da Educação Libertadora, a Pedagogia da Alternância é classificada como uma “escola nova, da pequena região, não uma escola agrícola a mais, mas uma escola para formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país” (GIMONET, 2007, p. ???). Uma escola em que os agricultores assumem a gestão e todas as responsabilidades, agrupando-se em associação, uma forma jurídica que confere uma força e um poder.

Segundo BOFF & ARRUDA (2004) a libertação significa um processo histórico-social que pressupõe a conscientização dos primeiros interessados, que são os oprimidos, sua organização e a elaboração de uma nova utopia que se traduz num projeto de uma sociedade mais democrática, participativa, justa e alegre.

Cabe afirmar, que na Pedagogia da Alternância “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 2006, p. ???). Liga-se, cada vez mais, à experiência do trabalho à medida que este se torna menos rotineiro.

O efeito dessa estrutura organizacional de uma educação libertadora, com uma filosofia inconfundível, um método específico que reúne teoria e prática, que integra escola, família e meio socioprofissional, não poderia ser outro se não aquele promotor de uma formação integral de jovens rurais com vistas ao desenvolvimento sustentável em um presente voltado para um futuro sustentável.

sumário

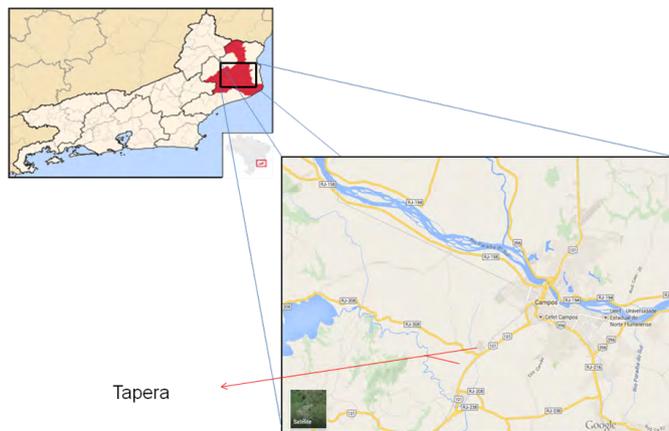
A TURMA TAPERÁ II – POLO CASA DE ORAÇÃO

O início do trabalho da equipe de professores se deu na Turma “Casa de Oração da Taperá”, em julho de 2013. Foi realizado um levantamento na região – Taperá I e II – e verificou-se a necessidade da abertura dessa turma para atender a uma demanda específica de alunos que não foram inseridos no Programa, no ano de 2012. Dessa forma, como o início desta turma se deu um ano mais tarde, seu término está previsto para julho de 2015.

O nome do polo está associado ao lugar onde as aulas acontecem. A sala de aula foi cedida pelo proprietário de um prédio onde ocorrem retiros e encontros religiosos, bem como reuniões

de oração. Situa-se no bairro Tapera, no município de Campos dos Goytacazes/RJ (Figura 1).

Figura 1: Localização do bairro onde a Turma Tapera II atua no município de Campos dos Goytacazes



Google Maps – Modificado

sumário

Nossa turma não está diretamente relacionada com a realidade rural, como aconteceu com quase todas as turmas que fazem parte do PROJÓVEM CAMPO – SABERES DA TERRA. No entanto, os educandos que compõem esta turma são filhos ou netos de ex-trabalhadores rurais que graças ao avanço do processo de concentração fundiária, que ocorreu e continua ocorrendo em todo Brasil, foram empurrados para as áreas periféricas do município de Campos dos Goytacazes e hoje, com baixíssima escolaridade, instalados em favelas ou casas populares, executam serviços informais, sem nenhuma a garantia profissional ou direito social, para manterem o sustento da família, além de contarem com a ajuda de Programas Sociais.

Com efeito, conseguimos delinear o perfil desta turma. Isso é importante para pensarmos nas estratégias pedagógicas com as quais desenvolveremos o projeto: a turma não é rural, mas sim de periferia.

Outra característica que se mostrou como desafio foi a turma ser composta, em sua maioria, por mulheres jovens, que embora solteiras, possuem muitos filhos e não têm com quem deixá-los para que pudessem estudar, por isso muitas vezes deixam de ir às aulas e outras vezes acabam levando alguns, os menores, por não poderem deixar todos com quem se dispôs a ajudar. Esse fato, de certa forma, influenciou o ritmo de estudos da turma.

Em meio a essas dificuldades, conseguimos nos adaptar. Sentimos, por outro lado, que nossos alunos também se adaptaram a esse modelo de aprendizagem. No início, muitos estranharam e até questionaram a forma como as aulas eram dadas. Cobravam o conteúdo no quadro, os textos no caderno, resquícios do ensino tradicional. Alguns até desistiram por desacreditarem da eficiência de tal pedagogia. Mas os que ficaram compreenderam e ao longo do tempo desenvolvemos uma relação de amizade, afeto e confiança.

As aulas acontecem de segunda a quinta-feira, sendo que, a cada dia duas educadoras ministram as aulas. Mas além desse dia, tivemos a difícil tarefa de convencê-los dos tempos de alternância, conforme os ideais que descrevemos anteriormente. No início, muitos se opuseram a disponibilizar o sábado ou qualquer outro dia para o cumprimento do tempo comunidade, sempre argumentavam que possuíam compromissos, mas com o tempo e com a relação de confiança que construímos, após algum tempo isso passou a ser possível, as desculpas desapareceram e hoje já conseguimos passar tardes na casa dos educandos e ter retornos das atividades práticas.

Outra dificuldade enfrentada pelo grupo se relaciona à prática religiosa de nossos alunos. Eles são, em sua maioria, evangélicos e têm dias específicos para frequentar a igreja, percebemos que em determinados dias da semana a frequência cai consideravelmente, pois possuem compromissos e funções desempenhadas no momento do culto, que não os permite faltar.



Foi difícil convencê-los da necessidade de estudar, não só visando uma qualificação profissional, como também para atuar melhor dentro de suas Igrejas. Mas, os educandos, na medida do possível, convenceram-se e dessa forma, alguns diminuíram suas tarefas na igreja e hoje conciliam a frequência nos cultos com a frequência na escola, sem, contudo, perder os laços religiosos.

Inicialmente nossos educandos se mostraram tímidos, retraídos, armados e reticentes. Talvez, isso tenha ocorrido pelo fato de estarem sem estudar a algum tempo, bem como pela dificuldade na leitura correta. Mas, as educadoras mantinham uma postura de incentivo e valorização de cada pequeno passo que os educandos davam no sentido de se expressarem, perguntarem e até mesmo, o que é muito positivo, questionarem.

Em nossas aulas buscamos sempre partir da realidade deles. Fizemos pesquisas e visitas à comunidade onde vivem; com o tempo pudemos visitar suas próprias casas e tudo isso nos deu a oportunidade de entender cada atitude, cada discurso, cada dificuldade. Desaceleramos o passo com alguns, retrocedemos com outros para que pudéssemos continuar caminhando. Logo os educandos demonstravam maior interesse pelas aulas ministradas e perderam o “medo” de ler em voz alta, bem como de participar ativamente do processo de ensino- aprendizagem.

Outras dificuldades encontradas estavam relacionadas à falta de lanche e de transporte em alguns momentos, ligados às barreiras burocráticas que impediam as liberações das verbas. Muitos de nossos educandos vivem em extrema pobreza e o lanche faz diferença para eles. Além disso, o caminho da casa até a escola é distante e perigoso. É uma área com registro de tráfico de drogas e crimes. Quando o transporte não vem o número de alunos reduz consideravelmente, muitas vezes eles nem aparecem e isso mais uma vez implica no andamento das aulas e na evolução do aprendizado.

A fim de minimizar as dificuldades, muitas vezes, nós educadoras compramos os lanches, preparamos encontros diferentes com bolos, salgadinhos. Também, custeamos as fotocopiadas utilizadas e tantos outros materiais necessários ao bom andamento das aulas. Sempre com o objetivo de oferecer o melhor e de impedir que as dificuldades os desanimem e a nós também. Outras estratégias também foram desenvolvidas como a apresentação de vídeos, músicas, pequenas oficinas, debates, montagem de painéis, colagens e etc. (Figura 2).

Figura 2 – Algumas das experiências vivenciadas durante o processo de ensino aprendizagem na Turma Tapera II – polo Casa de Oração



Fonte: Arquivo pessoal

Quanto à parte específica da formação profissional, procuramos desenvolver um projeto que atendesse às necessidades e realidades dos alunos, por isso elencamos junto a eles ideias de cursos que poderiam ser ministrados e depois fizemos uma votação com os mesmos a fim de escolhermos por quais cursos optaríamos.

Cabe lembrar que nossa realidade não é essencialmente rural embora seja proveniente dessa última. Sendo assim o tema escolhido pelos alunos foi artesanato, especificamente, trabalhos com EVA (material emborrachado) e biscuit.

O projeto já está em andamento (Figura 3) e os alunos já tiveram algumas aulas e foi muito interessante ver o espanto deles ao descobrirem o custo dos materiais, de que poderiam aproveitar objetos simples, que muitas vezes viram lixo, para transformarem em instrumentos de trabalho. Melhor ainda foi ver a alegria deles ao final de cada trabalho, de sentir que podem produzir algo que poderá mais a frente uma nova fonte de renda, complementar ou até mesmo principal.

Figura 3 – Momentos de aplicação do projeto de ensino profissional da Turma Tapera II – polo Casa de Oração com aulas de artesanato



Fonte: Arquivo pessoal

Ainda não conseguimos criar um estoque dos trabalhos feitos, pois a cada final de aula elas fazem questão de ficar com os objetos confeccionados e entendendo o valor e a importância do que cada objeto significa para eles acabamos cedendo aos pedidos, mas a intenção é chegarmos ao final do ano com muitos trabalhos. Quem sabe, expor em algum lugar para mostrá-los que eles conseguem vender os objetos e ganhar dinheiro com isso, além de realizar neste final de ano um amigo oculto onde o presente seja confeccionado por cada educando para o seu amigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo esse tempo de funcionamento da turma, observamos que apesar das dificuldades relatadas, cada detalhe nas aulas não passou despercebido pelos educandos e que o menor esforço por nós desempenhado encontrou neles uma resposta positiva.

Ao longo de todo o Programa, embora tivéssemos períodos de formações oferecidas pela UENF, tivemos muitas dúvidas. No início foi difícil entender as ideias do programa, pois esperávamos que as formações nos mostrassem um caminho, uma orientação de como caminhar, mas descobrimos ao longo da caminhada que não existe uma receita pronta, que cada turma do Projovem seguiu um caminho diferenciado por adaptar-se à realidade de seus educandos, porém sem perder o foco no objetivo inicial. Hoje reconhecemos que as formações foram importantes na medida em que nos deram a oportunidade de trocar experiências com os demais colegas de outros polos, de compartilhar os medos e as dificuldades.

Além disso, chegamos à conclusão que não só os nossos alunos estão se beneficiando com o programa. Percebemos que nós



também crescemos profissionalmente. A metodologia da pedagogia da alternância nos confrontou, levou-nos a desconstruir nossos conhecimentos do ensino formal, regular, tivemos dificuldades para entrar nesse novo modelo, que na verdade era novo para nós, pois conforme vimos no texto, tal modelo já existe a um bom tempo. Não sabemos se estamos cumprindo todos os ideais corretamente, mas dentro da nossa realidade estamos caminhando e tudo isso nos levou a repensar e até modificar nossas práticas no ensino regular. A vontade de chegar ao final do programa com nossos objetivos atingidos é o gás que nos move.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 143-162, Dezembro/99, Campinas, SP: Cedes.

BOFF, Leonardo; ARRUDA, Marcos. Educação e Desenvolvimento na Perspectiva da Democracia Integral. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. (Org.). Fé e Política: fundamentos. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

DELORS, Jacques et al. Educação, um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006.

FONSECA. Aparecida Maria Fonseca. O Projeto Político Pedagógico na Alternância: um estudo de caso na Escola Família Agrícola de Orizona. Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica. Formação de Monitores. Brasília, 2004. Trabalho de Conclusão de Curso.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs. Tradução Thierry de Bughgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris, 2007. (Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

_____. Alternância, adolescência e pré-adolescência. Tradução Thierry de Bughgrave. Revista da Formação por Alternância, Brasília. v. 1, p 5-21, 2005.

JOSSERAND, Florent Nove. A surpreendente história das Maisons Familiaes Rurales. In: Seminário internacional da pedagogia da alternância, 1., Salvador, 1998.

SABERES DA TERRA - Orientações sobre a informação dos alunos do projoem campo – saberes da terra urbano e projoem campo – saberes da terra campo – saberes da terra no censo escolar. Ministério da Educação, 2007.

MARX, K e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. 6. ed. São Paulo. Hucitec, 1987.

SILVA, Lourdes Helena da. As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias? Viçosa: editora da UFV, 2003.



SOBRE OS ORGANIZADORES

Alaim Souza Neto

Realizou Pós-Doutorado em Educação pela UFSC. Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela UDESC, especialização em Literatura Brasileira, Construção do Texto e Informática na Educação. É graduado em Licenciatura em Letras, Pedagogia e Engenharia Química. É Professor do Departamento de Ciências Exatas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação (PPGMGA) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFSC. É líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Curriculares, relacionando os campos do Currículo, Formação Docente e Tecnologias, além de membro pesquisador da Rede de Pesquisa Currículo e Tecnologia-REPERCUTE e do Grupo OPE - Observatório de Práticas Escolares da UDESC. Suas pesquisas têm sido voltadas para o campo do Currículo, Formação de Professores, Ensino de Literatura, Avaliação e Gestão da Educação, Cultura Digital e Inovação Pedagógica, problematizando a Integração de Tecnologias na Cultura Escolar.

Patricia Biegging

Doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. É parecerista do Programa FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em projetos de mestrado e doutorado. É avaliadora Ad Hoc de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. Leciona em disciplinas de cursos do programa de pós-graduação em Comunicação, Design e Novas Mídias. Trabalha com comunicação há mais de 25 anos. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em telecomunicação, planejamento e marketing corporativo e cultural. Suas publicações abordam temas ligados a: televisão, transmídia, identidade cultural, experiências estéticas, práticas

culturais e de consumo e, especialmente, cinema interativo. É autora de inúmeros artigos publicados em congressos e periódicos nacionais e internacionais. Também é autora e organizadora de várias obras acadêmicas. Possui experiência de trabalho e estudos no exterior.
patricia@pimentacultural.com

Raul Inácio Busarello

Doutor e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, na área de pesquisa Mídia e Conhecimento. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Pós-graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa pela Universidade do Vale do Itajaí. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. Tem vivência acadêmica e profissional no exterior, tendo estudado Cinema em Nova Iorque, EUA. Exerce a atividade de Diretor de Criação/Arte, Designer, Diretor e Roteirista de Cinema e Ilustrador. Desenvolveu protótipo de objeto de aprendizagem que permite à pessoas surdas aprenderem conceitos de Representação Gráfica através de Histórias em Quadrinhos. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Arte, Cinema e Design, atuando principalmente nos seguintes temas: Inovação, narrativa interativa, gamificação, artes visuais, animação gráfica e audiovisual, cinema, história em quadrinhos, design gráfico, gestão de marcas e criação/produção publicitária. Já atuou como docente em cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de design e de publicidade das instituições: Fundação Estácio e Univali em Santa Catarina, e Universidade Anhembi Morumbi, Faculdade das Américas e Centro Universitário Belas Artes em São Paulo.

raulbusarello@gmail.com



SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aires José Rover

Graduação (1987), mestrado (1992) e doutorado em Direito (1999). Atualmente é prof. associado da UFSC nos cursos de direito e engenharia e gestão do conhecimento. Atua nos seguintes temas: gestão do conhecimento, governo eletrônico, informática jurídica, sistemas especialistas, internet, tecnologia e direito.

aires.rover@gmail.com

Ana Elisa Pillon

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC/UFSC), na área de Mídia do Conhecimento (início em 2019/1). Possui Mestrado Profissional em Engenharia de Produção pela Unisociesc (2016). Possui graduação em Psicologia (Bacharelado) pela Universidade do Vale do Itajaí (2004) e Especialização em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Estácio de Sá de São José-SC (2007).

pillon.anaelisa@gmail.com

Ana Paula Schervinski Villwock

Professora do Magistério Superior no Departamento de Engenharia Agrônômica da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

ana.agronomia@gmail.com

Alessandra Regina Müller Germani

Professora do Magistério Superior na Área de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Doutora em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

alessandragermani@hotmail.com

Alexandre António Timbane

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM)/ Moçambique, Professor da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Malês, membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global. Tem experiência no ensino de línguas no Brasil e em Moçambique e desenvolve, orienta Pesquisas de Iniciação Científica e Coordena Projetos de Extensão.
alexandre.timbane@unilab.edu.br

Ally Collaço

Ally Collaço – Alessandra Collaço da Silva é doutoranda em Educação na UFSC (2020-2024) e professora de cinema na educação básica há 12 anos.
ally.collaco@gmail.com – www.allycollaco.com.br

Bianca Antonio Gomes

Mestra em Educação. Doutoranda no programa de pós-graduação e gestão do conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. Também desenhista, pintora e amante da fotografia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3261-0383>.
biancaantonio@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Professor Associado na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.
chmsouza@uenf.br

Carolina Fragoso Gonçalves

Sou professora há doze anos, tendo começado a atuar na rede estadual do Rio de Janeiro, porém, atualmente, atuo no Instituto Federal Fluminense. Tenho Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, Ensino de Filosofia, Mestrado em Cognição e Linguagem, e estou, atualmente estou finalizando uma Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia.

Charlene França

Mestre em Literatura brasileira pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professora de língua portuguesa, literatura e produção textual da rede Estadual de ensino. Publica em antologias e coletâneas nacionais e internacionais recebendo prêmios e menções honrosas desde 2005. Participante de feiras e bienais do livro, é autora de: *Diversus devaneios do cotidiano* - Editora Litteris 2012, *Ao pé do ouvido* - Editora Litteris, 2015/2017 e dos ebooks *Sinestesia* e *Brevísimos* - Amazon 2020.

Cristiana Barcelos da Silva

Doutora em Cognição e Linguagem; Instituto de Educação Superior Professor Aldo Muylaert – ISEPAM; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

cristianabarcelos@hotmailmail.com

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Historiadora e professora de história, que caminha pelo eterno percurso da formação. Mestra e doutoranda em história, mas que tem na docência sua titulação mais importante. Acredita que os bons professores nunca deixam de ser estudantes.

Leila Regina Techio

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC/UFSC), na área de Mídia do Conhecimento (início em 2019/1). Possui Mestrado Profissional em Engenharia de Produção pela Unisociesc (2014). Possui graduação em Informática (Bacharelado) pela Universidade da Região de Joinville UNIVILLE (2001) e Especialização em Administração de Marketing, Comunicação e Negócios pela INBRAPEC (2004).

leila.lrt@gmail.com

Ligia Silva Leite

Doutora em Educação pela Temple University e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do

Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós Doutorado em Tecnologia Educacional pela Universidade de Pittsburgh.

<http://lattes.cnpq.br/7255232148754522>

Lucila Tragtenberg

Lucila Tragtenberg é professora de Voz e Canto na PUC-SP e UDESC/SC. Possui artigos publicados em revistas especializadas. Bacharel e Mestre em Canto pela UFRJ, Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa *Criação, Transcrição e Voz* cadastrado no CNPq. Soprano, gravou o CD *voz, verso e avesso* com músicas de Livio Tragtenberg sobre poemas e transcrições de Haroldo de Campos. Pesquisa sobre processos de criação da interpretação realizada por cantores da música erudita ocidental e processos de docência em Canto.

Marcélia Amorim Cardoso

Doutora em Educação (UFRRJ). Mestra em Educação (UERJ). Professora Substituta da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e Estágios Supervisionados do Departamento de Educação e Sociedade, DES/UFRRJ/IM. Professora Formadora I Bolsista PARFOR/UFRRJ de Didática. Professora de Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Modalidade Normal, SEEDUC/RJ.

marcelia2amorimc@gmail.com

Márcio Vieira de Souza

Possui graduação em Comunicação Social (Habilitação- Jornalismo) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985), especialização em Educação (duas) (UFSC, UNIVALI). Mestrado em Sociologia Política pela UFSC (1995) e Doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC (2002). Tem experiência na área de mídia e conhecimento, comunicação, sociologia política, EaD, mídias digitais, atuando principalmente nos temas: comunicação e educação, mídia e conhecimento, inovação na educação, educação em rede, sociologia e tecnologia, redes e

mídias sociais , Análise de Redes Sociais (ARS), vídeo e democracia, desenvolvimento sustentável e TIC's, metodologia de pesquisa e metodologias ativas na educação.
marciovieiradesouza@gmail.com

Maria Cristina Morais de Carvalho

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, professora do Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia, atuando em turmas do Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio e na Licenciatura em Letras. Pesquisadora na área de Linguística Funcional Centrada no Uso, com especial atenção ao ensino de Língua Portuguesa.
maria.carvalho@ifg.edu.br

Poliana Campos Côrtes

Mestranda em Cognição e Linguagem (Bolsista Faperj/UENF); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.
polianaccortes@hotmail.com

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos

Mestranda em Cognição e Linguagem (Bolsista Faperj/UENF); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.
pmvrackel@gmail.com

Sandra Maria Martins Redovalio Ferreira

Mestre em Avaliação pelo Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio, pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário da Cidade, especialista em Avaliação a Distância pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Planejamento, Implantação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), psicóloga e psicanalista pela Universidade Gama Filho. Professora da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM /

RJ), da Escola de Administração Judiciária (Tribunal de Justiça / RJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
<http://lattes.cnpq.br/7928378322641468>

Sheila Hempkemeyer

Pesquisadora pelo Coletivo TECENDO: cultura arte educação. Formada em Psicologia pela FURB, Mestra e Doutoranda em Educação pela UFSC. Teço diálogos sobre pedagogias culturais, subjetividades, arte e educação, entrelaçando ficção, modos de escrever e de viver. Neste território movediço me descubro educadora, ativista, feminista, colecionadora de afetos e trajetos.
she.hempke@gmail.com

Simone Alves de Carvalho

Docente universitária na área de Comunicação e Marketing. Atuou em agências de comunicação, ouvidoria e relações governamentais, mas seu trabalho favorito é na universidade, seja nas aulas, seja nas orientações de pesquisa e trabalhos de conclusão de cursos. Seus hobbies são cinema, literatura e viagens. Hoje, também é mestre cervejeira e sócia da Cervejaria Zuraffa.
profasimonealvesdecarvalho@gmail.com

Valdene Moura Lopes

A autora, Valdene Moura Lopes (cit. Lopes, V. M.) é Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Mestrado Profissional em Letras, especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras. Participou do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Linguagem e Práxis Pedagógica, do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia (IFBA/Campus Jequié). Atua como professora desde 1998, tendo lecionado em todos os ciclos do Ensino Fundamental. Teve uma breve experiência com o Ensino Superior, lecionando na Faculdade Jardins a uma turma do Programa Especial de Formação de Docentes - Prodocente.
lopesvaldene412@gmail.com



Sonia Regina Natal de Freitas

Mestre em Avaliação pelo Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio, especialista em Informática Educativa pela Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE). Professora do Colégio Pedro II.

<http://lattes.cnpq.br/9134287486022354>

Vanessa Veiga de Souza

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e aluna do programa de pós graduação, na área de Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Viçosa. Atualmente é professora de língua inglesa em uma escola pública da rede estadual de MG e em uma escola particular. Ambas atuações são na cidade de Viçosa – MG. Tem interesses em assuntos como crenças, experiências e emoções de alunos e professores de línguas estrangeiras, representações sociais de professores de línguas estrangeiras e ensino e aprendizagem de línguas.

vanessa.veiga@ufv.br

Vania Ribas Ulbricht

Licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Foi professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design (2012 - 2014). Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Presta serviço voluntário no Programa de pós-graduação e gestão do conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6257-0557>.

vrulbricht@gmail.com



ÍNDICE REMISSIVO

A

adaptável 182
 agroecologia 127, 128, 129, 130, 131,
 132, 133, 134, 138, 139, 141
 alterações 13, 38, 162, 195
 aprendiz 14
 ataques 13, 154
 atuação 18, 19, 20, 25, 26, 30, 37, 41,
 72, 88, 91, 92, 128, 192, 212, 232, 233,
 238
 autoestima 106, 107, 108, 109, 116,
 144, 231
 autonomia 13, 14, 129, 151, 152, 155,
 158, 161, 238
 avanços 13, 186, 195

B

BNCC 13
 Brasil 19, 23, 28, 29, 46, 47, 48, 52, 56,
 59, 60, 61, 75, 76, 77, 79, 92, 93, 132,
 136, 138, 140, 141, 149, 151, 166, 177,
 183, 197, 198, 238, 245, 256, 259

C

Ciência 13, 139, 200
 cinema 162, 163, 167, 168, 169, 171, 172,
 173, 175, 177, 179, 180, 181, 256, 260
 competências 42, 44, 90, 91, 92, 93,
 96, 97, 98, 100, 103, 104, 187, 196,
 233, 234
 competências avaliativas 90, 92, 93, 96,
 97, 98, 104
 comunhão 13

comunicação 13, 24, 32, 44, 47, 58,
 67, 110, 117, 119, 168, 195, 206, 207,
 258, 260
 conhecimento 13, 14, 16, 20, 24, 25, 26,
 37, 38, 41, 42, 43, 46, 51, 52, 53, 58, 59,
 70, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 94, 104, 107,
 109, 110, 123, 126, 128, 129, 131, 132,
 133, 138, 140, 158, 159, 161, 163, 164,
 177, 183, 184, 186, 187, 191, 195, 209,
 211, 225, 228, 231, 232, 233, 239, 244,
 255, 256, 258, 261
 conservadorismo 13, 21
 consumo 14, 146
 contemporaneidade 14, 21, 22, 25, 87, 160
 conteúdos 14, 47, 49, 51, 56, 60, 98, 99,
 117, 160, 168, 179, 185, 192, 196
 criatividade 13, 40, 56, 175, 179, 201
 crise 128, 130, 182, 186, 195
 cultura 14, 42, 47, 48, 49, 53, 54, 55,
 56, 57, 58, 60, 61, 70, 137, 144, 173,
 180, 231, 238, 260
 cultural 13, 14, 33, 46, 49, 98, 146, 168,
 173, 186, 218
 cursos 13, 17, 18, 20, 38, 47, 49, 52, 56,
 64, 65, 69, 71, 102, 107, 119, 185, 186,
 200, 201, 207, 211, 226, 240, 241, 248,
 255, 260

D

demandas 14, 25, 151, 180, 187, 231, 239
 democracia 14, 74, 259
 democrático 13, 15, 21, 29
 desconstrução 14, 162



- desigualdades 14, 46, 134, 136
 desmantelamento 13
 diálogo 13, 39, 46, 85, 140, 148, 159,
 212, 213, 219, 220
 didáticas 14, 151
 direitos 13, 136, 146, 155
 direitos humanos 13
 Docência 13, 14, 15, 61, 79, 256
 docente 13, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 27,
 29, 30, 31, 32, 38, 40, 44, 47, 51, 53, 60,
 61, 68, 77, 78, 87, 88, 90, 98, 100, 101,
 104, 123, 144, 146, 148, 153, 157, 158,
 160, 161, 162, 208, 209, 211, 212, 214,
 215, 218, 219, 224, 230, 231, 232, 233,
 234, 243
- E**
- EaD 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27,
 29, 185, 258
 educação 13, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
 27, 29, 31, 32, 33, 36, 39, 42, 43, 44, 47,
 54, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 68, 73, 94,
 95, 100, 112, 137, 144, 153, 157, 160,
 165, 168, 178, 179, 180, 183, 184, 186,
 190, 196, 197, 206, 210, 211, 212, 215,
 216, 219, 227, 228, 230, 235, 238, 239,
 241, 242, 244, 256, 258, 259, 260
 Educação 13, 14, 19, 20, 21, 27, 29, 32,
 44, 61, 62, 64, 65, 92, 93, 95, 96, 97,
 101, 103, 107, 144, 168, 178, 181, 197,
 207, 210, 212, 227, 228, 230, 231, 234,
 237, 240, 242, 243, 251, 252, 256, 257,
 258, 259, 260
 educacional 13, 23, 31, 32, 34, 36, 38,
 39, 42, 43, 65, 72, 73, 94, 95, 96, 99,
 107, 123, 153, 179, 180, 184, 185, 187,
 192, 193, 195, 196
- EJA 167, 168, 171, 175, 178, 179, 180
 emancipadora 15
 emancipatório 13
 emergência 13, 14, 86
 ensinante 14, 230
 ensinaraprender 14
 ensino 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
 25, 27, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 45,
 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 61,
 62, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 86,
 87, 92, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105,
 107, 121, 122, 124, 125, 126, 132, 143,
 145, 149, 150, 160, 168, 178, 182, 184,
 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192,
 193, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 206,
 208, 209, 211, 212, 216, 218, 219, 224,
 227, 237, 246, 247, 248, 249, 251, 256,
 259, 261
 ensino híbrido 182, 184, 185, 186, 187,
 189, 190, 191, 192, 193, 196
 entender 13, 22, 37, 70, 73, 80, 85, 169,
 178, 179, 209, 214, 226, 247, 250
 escola 14, 25, 31, 32, 33, 34, 41, 43, 49,
 57, 58, 59, 62, 69, 73, 101, 104, 108,
 121, 123, 124, 125, 146, 147, 149, 151,
 158, 159, 164, 168, 171, 175, 176, 178,
 180, 181, 200, 202, 203, 206, 211, 213,
 214, 215, 216, 219, 225, 227, 233, 240,
 241, 243, 244, 247, 261
 Escola 13, 19, 29, 36, 74, 140, 168, 179,
 181, 215, 241, 251, 259, 260
 espaços 16, 31, 38, 153, 155, 156, 158,
 161, 164, 185, 211, 214, 224, 238
 espaços virtuais 16
 espanhola 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 84,
 85, 88, 183

experiência 17, 19, 24, 26, 27, 47, 53,
64, 76, 90, 103, 107, 109, 118, 145, 149,
155, 159, 161, 165, 167, 168, 171, 172,
173, 176, 178, 180, 202, 203, 204, 206,
208, 211, 213, 216, 218, 233, 237, 240,
241, 243, 244, 256, 258, 260
expositor 14
expressão 14, 18, 70, 155, 161, 217

F

ferramenta 24, 37, 99, 106, 186
formação 13, 17, 21, 22, 24, 27, 28, 30,
32, 33, 34, 37, 38, 42, 43, 46, 47, 48, 51,
52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 64, 69, 72, 91,
101, 138, 143, 149, 156, 158, 164, 169,
207, 208, 209, 211, 212, 215, 216, 218,
219, 223, 224, 226, 227, 228, 230, 231,
232, 233, 234, 239, 240, 241, 243, 244,
248, 252, 257
formação continuada 21, 30, 32, 33, 37,
64, 69, 72
formação docente 13, 17, 21, 24, 38, 53,
60, 61, 211, 215, 218, 219, 233
fotografia 106, 109, 110, 117, 118, 178,
222, 223, 256
fundamentalismo 13
FUNDEB 13

H

híbrido 182, 184, 185, 186, 187, 189,
190, 191, 192, 193, 196, 197
Homeschooling 13
Humanas 13, 25
humanidade 13, 26, 218
humanos 13, 14, 67, 143

I

Imagens 112, 210, 219
inclusivo 15

injustiças 14, 134
inovação 14, 123, 132, 185, 233, 258
instrumentalizar 14, 160
integração 14, 15, 42, 45, 46, 47, 230,
231, 233, 239
integração internacional 45, 47
intelectualidade 16, 21
internacional 45, 47, 48, 50, 51, 53, 54,
55, 56, 60, 252

L

liberdade 14, 20, 29, 145, 155, 156, 158,
165, 178, 242
liberdade de expressão 14
Licenciatura 13, 101, 150, 259
língua 46, 47, 48, 50, 56, 57, 58, 59,
124, 143, 146, 199, 201, 261
língua inglesa 199, 201, 261

M

mediação 13, 28, 123, 232
mediatização 14
mediatização cultural 14
mercado 14, 23, 184, 196, 239
metamorfoses 142
metodologia 47, 48, 49, 76, 77, 95, 103,
130, 182, 240, 259
metodologias 14, 22, 43, 47, 52, 53, 92,
98, 100, 132, 185, 193, 196, 197, 208, 259
métodos 14, 39, 71, 73, 74, 100, 184,
187, 212
Modelo 106, 107, 109, 110, 111, 112, 117
movimentos 14, 21, 83, 121, 137, 154,
157, 160, 164, 225, 233
mundo 13, 17, 19, 21, 22, 28, 32, 33,
34, 38, 39, 42, 43, 44, 47, 55, 58, 59, 65,
73, 110, 123, 124, 128, 131, 136, 143,
148, 153, 154, 157, 158, 161, 164, 165,

168, 178, 179, 183, 209, 213, 217, 218,
219, 225, 226, 242

N

narrativas 15, 21, 25, 53, 121, 122, 153,
178, 212, 213, 214, 219, 225, 230, 231

necessidades 14, 33, 38, 40, 41, 95,
101, 186, 196, 239, 241, 248

Normalistas 210, 211

O

objetos 13, 94, 98, 99, 100, 101, 111,
121, 147, 160, 169, 249, 250

obscurantismo 13

P

paradigmas 15, 36, 238

Partido 13, 19

pedagogias 14, 260

pedagógico 13, 15, 32, 36, 44, 91, 98,
147, 159, 208, 234, 240, 243

práticas 14, 37, 42, 47, 57, 58, 59, 80,
88, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104,
105, 128, 129, 131, 133, 137, 138, 153,
154, 155, 158, 160, 161, 162, 163, 164,
187, 206, 209, 218, 224, 226, 231, 233,
237, 240, 243, 246, 251

práticas sociais 14, 59, 218

professor 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25,
26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 39, 40, 43, 44,
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
72, 73, 76, 77, 79, 86, 89, 91, 97, 103,
104, 121, 123, 126, 145, 149, 156, 158,
162, 163, 168, 187, 189, 203, 204, 205,
207, 208, 209, 220, 229, 230, 231, 233,
241, 243

professor-pesquisador 229

professor universitário 51, 56, 205,
207, 208

projeto 13, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 39,
40, 41, 42, 43, 93, 95, 107, 108, 109,
110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 124,
125, 154, 159, 168, 175, 178, 238, 241,
242, 244, 245, 248, 249

projeto cultural 13

provisoriedade 13

Q

Quarentena 16

R

reforma 13

relações 14, 15, 31, 33, 58, 161, 195,
213, 214, 218, 226, 230, 231, 239, 260

relato 19, 47, 60, 107, 143, 145, 167,
175, 196, 197, 199, 219, 231, 237, 240

renovação 14, 123

S

saúde 18, 24, 108, 109, 119, 127, 128,
129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,
140, 141, 183, 186

sociabilidades 14, 15

subjativação 14

subjatividades 14, 15, 230, 231, 233,
234, 260

sujeito 13, 14, 38, 150, 155, 156, 241, 242

sustentável 13, 133, 136, 140, 244, 259

T

técnicas 14, 34, 52, 65, 71, 76, 80, 81,
83, 86, 117, 128, 132, 160, 187, 207

técnica vocal 75, 76, 77, 79, 80, 81, 84,
85, 89

tecnologias 14, 23, 29, 32, 33, 36, 37, 38,
39, 40, 42, 43, 44, 107, 186, 187, 191,
193, 208, 218, 230, 231, 232, 233, 234
tolerância 13, 49
transformador 13
transformar 13, 46, 56, 149, 209

U

ultraliberal 13
UNILAB 45, 46, 61, 62

Universidades 13, 20, 24, 26
Universidades Públicas 13

V

vocal 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85,
86, 87, 88, 89



www.pimentacultural.com

O QUE É SER
PROFESSOR

