

ARTE, DOCÊNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

experiências e contextos

(Orgs.)

Ana Cristina de Moraes
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Cicera Sineide Dantas Rodrigues

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe
José Albio Moreira Sales
José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil.
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal.
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América.
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal.
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América.
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha.
Nancy Louise Lesko, Columbia University, New York, Estados Unidos da América.
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México.
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França.
Susana Gavilanes Bravo, Universidade Tecnológica Metropolitana, Chile.
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITORA *PRO TEMPORE* - Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Erasmo Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes - Eduardo Diatathy Bezerra de Menezes - Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota - Francisco Josênio Camelo Parente - Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes - Liduína Farias Almeida da Costa - Lucili Grangeiro Cortez - Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos - Marcelo Gurgel Carlos da Silva - Marcony Silva Cunha - Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge - Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro (UFPE) - Eliane P. Zamith Brito (FGV) - Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP) - Manuel Domingos Neto (UFF) - Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR) - Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ) - Túlio Batista Franco (UFF)

ANA CRISTINA DE MORAES
FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO
CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES
(O r g a n i z a d o r e s)

ARTE, DOCÊNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: experiências e contextos

ANA CRISTINA DE MORAES
ANA LUISA BATISTA SANTOS
ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA
ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA
ANTÔNIO RICARDO CATUNDA DE OLIVEIRA
ANTÔNIO ROMÁRIO FÉLIX DO NASCIMENTO
BERNADETE DE SOUZA PORTO
BRENNIA MARIA GUERREIRO LÓBO
CARLOS ROBERTO DE SOUSA
CARLOS ROSENO DA SILVA
CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES
DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA
EDITH MARIA BATISTA FERREIRA
ÉGILA MARIA NASCIMENTO SANTOS
ELANDIA FERREIRA DUARTE
ELIZIENE SOUSA VASCONCELOS
ENIO JOSÉ GONDIM GUIMARÃES
ERCÍLIA MARIA BRAGA DE OLINDA
ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI
EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES
FLÁVIO TELES CARDOSO
FRANCISCA CLARA DE PAULA OLIVEIRA
FRANCISCO DE ASSIS BATISTA DE SOUSA
FRANCISCO JARBAS SANTOS DE SOUSA
FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO
GEORGELIANO FERREIRA INÁCIO
GERSON CARLOS MATIAS DE SOUSA (GERSON MORENO)
GEZENIRA RODRIGUES DA SILVA
HELENA FERREIRA DUARTE
HILDENILLE ALBUQUERQUE NOGUEIRA
HUGO DE MELO RODRIGUES
IANY BESSA SILVA MENEZES
ISABEL CRISTINA HIGINO SANTANA
ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA
ISAURA TELES MARTINS
IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA
JACILENE DE OLIVEIRA QUEIROZ ROCHA
JAMILA HUNÁRA DA SILVA SANTOS
JANAÍNA BACELO DE FIGUEIREDO
JOÃO LUCAS GOMES BARBOSA
JOÃO PAULO DO NASCIMENTO TEIXEIRA
JOELMA REIS CORREIA
JORGE LUIZ SCHROEDER
JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES
JULIANE GONÇALVES QUEIROZ
JUSCILENE SILVA DE OLIVEIRA
KENIA EDJANE BESERRA DE OLIVEIRA
LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO
LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR
LUCIANE GERMANO GOLDBERG
LUIS GUSTAVO GUIMARÃES
LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO
LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE
LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA
MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS
MARIA DEUZANIRA DE LIMA
MARIA DULCINEA DA SILVA LOUREIRO
MARIA JOSIMARA SOUSA MATIAS
MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES
MÁRIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA
MARLUCE TORQUATO LIMA GONÇALVES
MATHEUS PONTES LOPES
MIRIAN CELESTE MARTINS
NADINE TELES RODRIGUES
NÁGILA OLIVEIRA DE SOUSA
REBECA BAIA SINDEAUX
ROBERISLÂNDIA SOUSA LIMA VIANA
ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA
ROSEKEYLA DE ARAÚJO COSTA
RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES
SANDRA HAYDÉE PETIT
SILENE CERDEIRA SILVINO DA SILVA
SILVIA CORDEIRO NASSIF
TÂMARA MARIA BEZERRA COSTA COELHO
TAMARA QUEIROZ BEZERRA LARRIPA
THAÍS DOS SANTOS NASCIMENTO
VANERIA MARIA PINHEIRO MEDEIROS



Fortaleza | Ceará
2020

ARTE, DOCÊNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: EXPERIÊNCIAS E CONTEXTOS

© 2020 *Copyright* by Ana Cristina de Moraes, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro e Cicera Sineide Dantas Rodrigues (Orgs.)

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmu Miessa Ruiz

PROJETO GRÁFICO

Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

ARTE DA CAPA

Wendel Alves de Medeiros

AUTORA DA FOTO ABSTRATA

Sabrina Moura

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Arte, docência e práticas educativas [livro eletrônico] : experiências e contextos / Ana Cristina de Moraes, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, Cicera Sineide Dantas Rodrigues, (organizadores). – Fortaleza : Editora da UECE, 2020.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86445-25-1

1. Arte - Educação 2. Arte - Ensino 3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Moraes, Ana Cristina de. II. Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura. III. Rodrigues, Cicera Sineide Dantas.

20-43423

CDD-370.1

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO:

A EXPERIÊNCIA DE TRANSVER O MUNDO NO ENCONTRO DIALÓGICO ENTRE ARTE, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO | 11

Ana Cristina de Moraes

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

PREFÁCIO | 17

Tânia Maria de Sousa França

EIXO I

Arte, Educação e Formação Docente

ARTE-EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: AULA-OFICINA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-INVESTIGATIVA | 27

Ana Cristina de Moraes

Luis Távora Furtado Ribeiro

Roberislândia Sousa Lima Viana

CORPOREIDADES AFROANCESTRAIS NA CENA CONTEMPORÂNEA | 47

Gerson Carlos Matias de Sousa (Gerson Moreno)

Sandra Haydée Petit

CORPO, ARTE E CULTURA DIGITAL NA BNCC: AS MUDANÇAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA, O SABER DOCENTE E O DEVIR-PROFESSOR | 67

Rogério Adolfo de Moura

Luis Gustavo Guimarães

DESVELAR/AMPLIAR BAGAGENS CULTURAIS: POTÊNCIAS EXPANDIDAS NO CURSO DE PEDAGOGIA | 82

Mirian Celeste Martins

Estela Maria Oliveira Bonci

O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESCRITOS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA | 102

Cicera Sineide Dantas Rodrigues
Jacilene de Oliveira Queiroz Rocha
Hugo de Melo Rodrigues

EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS COM A UTILIZAÇÃO DE FANTOCHES: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 122

João Lucas Gomes Barbosa
João Paulo do Nascimento Teixeira
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO COM BASES VIGOTSKIANAS | 144

Elandia Ferreira Duarte
Helena Ferreira Duarte
Ruth Maria de Paula Gonçalves

ARTE E EDUCAÇÃO: DIALOGANDO COM VIGOTSKI | 161

Jamila Hunára da Silva Santos
Brenna Maria Guerreiro Lôbo
Juscilene Silva de Oliveira

ENSINO DA ARTE NO CEARÁ: A AULA SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES LICENCIADOS NO CAMPO DA ARTE | 176

Leandra Fernandes do Nascimento

ARTESÃOS TRIBUTÁRIOS DAS REPRESENTAÇÕES REGIONAIS NO MERCADO DE BENS CULTURAIS: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ARTESANATO PARA O ESTADO DO CEARÁ (1987-2002) | 192

Flávio Teles Cardoso

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LINGUAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRESCRITO E A REALIDADE | 212

Iany Bessa Silva Menezes
José Albio Moreira de Sales
Eunice Andrade de Oliveira Menezes

SER PROFESSOR: HISTÓRIAS DE VIDA E DOCÊNCIA | 229

Francisca Clara de Paula Oliveira
Isabelle de Luna Alencar Noronha

**UMA ANÁLISE SOBRE O PERFIL EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS
MICROEMPREENDEDORES E SEUS CONHECIMENTOS ETNOMATEMÁTICOS NO
DISTRITO DE CANAÃ-TRAIRI-CE | 250**

Carlos Roberto de Sousa
Francisco de Assis Batista de Sousa

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O
PAPEL DO PLANEJAMENTO COLETIVO NA PRÁTICA DOCENTE | 269**

Marluce Torquato Lima Gonçalves
Antônio Romário Félix do Nascimento
Maria Deuzanira de Lima

ATELIÊ DO IPREDE: FORMAÇÃO ESTÉTICA, DIREITOS E AFETOS | 289

Tamara Queiroz Bezerra Larripa
Ercília Maria Braga de Olinda

CINEMA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL | 308

Janaína Bacelo de Figueiredo
Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira
Luiz Botelho Albuquerque

**O PROGRAMA "ATELIÊ DO IPREDE" COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM
ARTE-EDUCAÇÃO PARA PEDAGOGOS | 327**

Luciane Germano Goldberg
Leandro da Silva Pereira Junior
Hildenille Albuquerque Nogueira

**AFINAL, AINDA SOMOS OS MESMOS? DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
PROFESSOR NO SÉCULO XXI | 347**

Bernadete de Souza Porto
Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PEDAGOGO | 366

Silene Cerdeira Silvino da Silva

Luiz Carlos Carvalho Siqueira

Tâmara Maria Bezerra Costa Coelho

EIXO II

Arte, Educação e Experiências Pedagógicas

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM O USO DE FANTOCHES: IMPLICAÇÕES PARA A APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE ESCOLAS | 387

Isaura Teles Martins

Égila Maria Nascimento Santos

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

UMA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E TENSÕES ENTRE OS DIVERSOS PARTICIPANTES ENVOLVIDOS | 406

Silvia Cordeiro Nassif

Jorge Luiz Schroeder

O USO DA MÚSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 426

Maria Josimara Sousa Matias

Cícera Sineide Dantas Rodrigues

Hugo de Melo Rodrigues

OLHARES PEDAGÓGICOS POR MEIO DA DISCIPLINA DE ARTE NOS ANOS INICIAIS | 445

Juliane Gonçalves Queiroz

Ana Cristina de Moraes

Izabel Cristina Soares da Silva Lima

A ARTE DA PALAVRA E A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS: DIÁLOGO ENTRE EDUCADORAS/NARRADORAS | 462

Rebeca Baia Sindeaux

Maria Dulcinea da Silva Loureiro

NARRATIVA DIGITAL À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL | 483

Débora Liberato Arruda Hissa

Nágila Oliveira de Sousa

Rosekeyla de Araújo Costa

PELAS MÃOS DA LITERATURA: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-LITERÁRIA E A CRIAÇÃO DE ENCONTROS DIALÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 501

Edith Maria Batista Ferreira

Joelma Reis Correia

TEORIA ESPECIAL DA RELATIVIDADE: 100 ANOS APÓS, COMO ENSINAR USANDO UM FOLHETO DE CORDEL CIENTÍFICO | 517

Ênio José Gondim Guimarães

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROBLEMATIZANDO O COTIDIANO A PARTIR DOS CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA | 537

Carlos Roberto de Sousa

Eliziene Sousa Vasconcelos

Thaís dos Santos Nascimento

USANDO O SMARTPHONE NO ENSINO DE CITOLOGIA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 555

Georgeliano Ferreira Inácio

Francisco Jarbas Santos de Sousa

Isabel Cristina Higino Santana

PERCEÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS ACERCA DE AULAS DE CAMPO EM MORFOLOGIA E TAXONOMIA DE CRIPTÓGAMAS | 574

Carlos Roseno da Silva

Andréa Pereira Silveira

Nadine Teles Rodrigues

JOGO “CAMINHOS DO DNA” COMO POTENCIALIZADOR DA APROPRIAÇÃO CONCEITUAL SOBRE OS ÁCIDOS NUCLEICOS E SUAS APLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO | 592

Vaneria Maria Pinheiro Medeiros

Mário César Amorim de Oliveira

Andréa Pereira Silveira

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO ESTADO DO CEARÁ: UMA ANÁLISE SOBRE OS RESULTADOS ESCOLARES, AÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA | 611

Kenia Edjane Oliveira Beserra

Maria Nahir Batista Ferreira Torres

Gezenira Rodrigues da Silva

EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓPTICA DE ESCOLARES: AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO | 630

Matheus Pontes Lopes

Ana Luisa Batista Santos

Antônio Ricardo Catunda de Oliveira

APRESENTAÇÃO:

A EXPERIÊNCIA DE TRANSVER O MUNDO NO ENCONTRO DIALÓGICO ENTRE ARTE, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestrada em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta da UECE/Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Coordena o projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas (NACE) da Facedi. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE) da UECE. Líder do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh).

Endereço eletrônico: cris.moraes@uece.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor e doutor em Educação, respectivamente, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

Endereço eletrônico: mirtielfrankson@gmail.com

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrada em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar e licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta do Departamento de Educação da URCA. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA (PMPEDU). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Pedagogia) da URCA (2010-2012; 2017-2018). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educus/UECE) e Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais (URCA).
Endereço eletrônico: cicerasineide@hotmail.com

Trazer à tona a tríade Arte, Docência e Práticas Educativas significa mergulhar em uma desafiante e, muitas vezes, angustiante aventura de pensar, atuar profissionalmente, sentir e viver nos dias atuais.

Estamos inseridos em um contexto que tende a cada vez mais nos afastar da experiência do sentir com profundidade aquilo que passa à nossa volta e que, ao mesmo tempo, nos captura de algum modo. Parte disso resulta do fato de estarmos imersos em um mundo abarrotado de informações de toda ordem que se espalham de modo difuso. Elas nos chegam por meio das mais diversas fontes tecnológicas, avançam de maneira célere e sem pedir licença, invadem a nossa vida e afetam as nossas identidades e modos de enxergar o universo particular e social circundante, influenciando nossas práticas e modos de atuação.

De fato, o crescimento tecnológico, acompanhado do advento da internet, tem o potencial de encurtar distâncias geográficas e facilitar o acesso às informações incontáveis. Sem desmerecer, porém, as potencialidades e as benesses da realidade informatizada, partimos da premissa de que a fartura de informações pode gerar riscos de vivermos uma falta de experiências em proporções. Essa situação necessita de mais reflexões e debates!

Entendemos a experiência como a capacidade humana de sentir, de atribuir sentido às vivências. Para Larrosa (2002, p. 21), o excesso e o acúmulo de informações não significam experiência, são “[...] quase uma antiexperiência”! O

autor enfatiza que experiência é aquilo que nos afeta, que nos toca, que nos faz sentir. E o ser humano é sujeito do sentir!

O excesso de informações e a rapidez com que estas chegam e se dissipam, geralmente, impedem os sujeitos de sentirem, de terem tempo e paciência para apreciarem, para se deterem com profundidade na experiência de contemplarem, com todos os órgãos do sentido, o que acontece à sua volta cotidianamente. Ao compreender a importância de retomarmos a experiência como algo que se vincula e se alimenta do sentir, projetamos esta obra com a intenção de tomarmos a *Arte* como campo de saber, articulado à docência e à educação em múltiplos contextos formativos.

Com efeito, a docência e a educação também são temas retratados neste livro, intitulado *Arte, Docência e Práticas Educativas: Experiências e Contextos*, obra que integra estudos de autores de diferentes instituições da educação básica e do ensino superior do Brasil. Estes conceitos centrais – Arte, Docência e Práticas Educativas – têm papel fundamental na tessitura do sentir, mediante a transcendência da informação, transformando-a em conhecimento e experiência, que têm centralidade na nossa formação humana e profissional. A Arte é, pois, um campo de saber que, em consonância com a docência e a educação, tende a ampliar o alcance desse propósito.

Deveras, a Arte, como condição humana do ser e do existir em plenitude, pode suscitar o saber da contemplação paciente e reflexiva das palavras, coisas, imagens, ideias, pessoas, textos e contextos. Por meio da Arte, podemos nos aperfeiçoar e alcançar um olhar mais sensível, fruto de uma *educação estética* que desperta no ser humano a capacidade de “[...] sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 13). Em adição, para Manoel de Barros (1996, p. 75), a “Arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê, e a

imaginação transvê. É preciso transver o mundo”! A *transvisão* do mundo é uma das funções da Arte. Transver é ver com inteireza, é viver a criticidade, a imaginação, a conscientização e a politicidade inerente às ações educativas.

Podemos afirmar que a educação sob a mediação docente permite a formação do olhar político que transvê o mundo. Assim, os educadores podem encontrar na Arte uma saída revolucionária e transgressora de modelos sociais conservadores. Ela é um dos campos do saber que fomenta a politicidade inerente à educação. A qualidade política evidencia a não neutralidade da educação. Sobre isso, Freire (1996, p. 110) sustenta a ideia de que “[...] a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”!

Na intenção de compartilhar discussões e experiências políticas e pedagógicas que envolvem Arte, Docência e Educação, este livro foi tecido por mãos de pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento, provenientes de lugares e instituições diversas, a fim de fortalecer as ações de pesquisa no âmbito da educação, compartilhando resultados de estudos que constituem na obra tessituras dialógicas entre Arte, Docência e Práticas Educativas.

De seus lugares de fala, os autores dos textos que compõem este livro aceitaram o convite de compartilhar suas ideias e experiências educativas de campos específicos do saber. Eles colaboraram para a composição da experiência do encontro dialógico entre sujeitos conectados em torno de um propósito comum – o fortalecimento e a divulgação de pesquisas que vislumbram uma educação emancipatória, criativa, autônoma, crítica e transformadora. E assim o livro foi formatado, com textos que carregam experiências de pesquisadores brasileiros. Como dito, estes escritos tematizam

a Arte, a Docência e as Práticas educativas em múltiplas áreas do saber. São produções tecidas em um contexto de crise, de cortes de recursos e de ataques políticos à Educação, à Docência e à Arte. Os textos compartilhados se expressam também como modos de resistência e de luta!

A leitura da obra almeja provocar a vontade de, em uníssono, versificarmos com Thiago de Mello (2017, p. 33): “[...] faz escuro (já nem tanto), vale a pena trabalhar. Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar”. Frente a isso, convidamos você, leitor, a se debruçar sobre os escritos que integram esta obra e compartilhá-los por meio de reflexões, debates e pesquisas em diversos espaços e cenários das instituições de ensino, inclusive fortalecendo e ressignificando ações de formação de professores e práticas pedagógicas, de modo dialógico e dialético, em luta constante pela melhoria do ensino no Brasil.

Os textos que integram esta coletânea são permeados e entrelaçados por ideias florescidas na luta contínua de pesquisadores e educadores em tecer um mundo mais humano, justo, solidário, com a perspectiva de arquitetar uma educação de qualidade efetiva, democrática e pautada na experiência dos sujeitos, fundada e fundante de uma educação do sentir/refletir/intervir, uma vez que os professores são imprescindíveis. Concordando com o pensamento de Bertolt Brecht (1986):

Os que lutam

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons; Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons; Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda; Porém há aqueles que lutam toda a vida; Esses são os imprescindíveis.

Referências

BARROS, M. *Livro sobre nada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BRECHT, B. Os que lutam. In: BRECHT, B. *Poemas –1913-1956*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. 2. ed. Curitiba: Crias, 2003.

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MELLO, T. *Faz escuro, mas eu canto: porque amanhã vai chegar*. 24. ed. São Paulo: Global, 2017.

PREFÁCIO

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Serviço Social pela UECE e em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Professora assistente da UECE, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli). É membra do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh) da UECE. Coordena os projetos de extensão Brinquedoteca: espaço para brinc(ri)ar e Com as mãos na Arte: experiência artística estética na universidade.

Endereço eletrônico: tania.franca@uece.br

Nosso conhecimento não era de estudar em livros. Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos. Seria um saber primordial? Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe. A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras. (BARROS, 2015a, p. 15).

Falando de leitura, viagem, experiências e encontros...

E escrever o prefácio do livro **Arte, Docência e Práticas Educativas: Experiência e Contextos** é motivo de grande alegria. Primeiro, pelo encontro com os/as organizadores/as, amigos/as estimados/as, Ana Cristina de Moraes, Ciceira Sineide Dantas Rodrigues e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, somados aos 76 autores, exercendo o ofício da palavra. Segundo, pela experiência leitora, que me convocou a realizar uma viagem pelas quase setecentas páginas, ainda inéditas, que, como uma sinfonia, me convidaram a “[...] escutar a cor dos passarinhos” (BARROS, 2015b, p. 83). Uma viagem de formação, porque a leitura é um “[...] aventurar-se no ensinar e no aprender”, como diz Larrosa (2014, p. 139), reforçando a sua importância na formação docente.

Ao adentrar em suas páginas, dei conta que a leitura “[...] me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 1998, p. 30). E é nessa condição de sujeito que concordo com Larrosa (2007, p. 143), quando acentua que a “[...] experiência da leitura é um acontecimento da pluralidade” e vai “[...] além dessa preocupação em assegurar o sentido (único) do texto no mundo; na experiência da leitura, o que se busca é, ao contrário, ressignificar o texto”, expressando os seus múltiplos sentidos. Daí, já convido você, caro leitor, a ler cada artigo estabelecendo uma pluralidade de olhares e uma escuta sensível para o *gorjeio das palavras*.

É isso que vou tentar trazer aqui, a minha leitura do diálogo entre Arte, Docência e Práticas Educativas, por meio das diversas experiências narradas de modo reflexivo e contextualizado, compreendendo que, etimologicamente, o vocábulo “contexto”, encontrado no título do livro, vem do termo latino “*contextus*”, que significa entrelaçamento (BUENO, 2000). O intuito do livro, além de tecer os vários capítulos tendo a Arte e a Educação como balizadores, provoca o leitor a realizar a tessitura do lido com o já aprendido, o já conhecido, e realizar uma “trans-forma-ção”, porque “[...] nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe” (BARROS, 2015a, p. 15). As organizadoras e o organizador, na apresentação, fazem-nos o convite para transver o mundo no encontro dialógico entre Arte, Docência e Educação, transformando a leitura em uma verdadeira experiência leitora.

No decorrer da viagem, percebi que ela estava sendo marcada pela “aventura do encontro”¹, de “estar-com” as pessoas, porque este livro é sobre as pessoas e suas histórias

¹ Título do livro de Brandão (2019), que me serviu de inspiração.

de formação e experiências pedagógicas, pois, como diz Manoel de Barros (2016, p. 43), “[...] palavra que eu uso me inclui nela”. Assim, temos “Encontros regidos não tanto por algum proveito – por mútuo e generoso que ele seja –, mas pelo simples e tão humano desejo de ‘estar-com’ e partilhar por um momento que seja o milagre do mistério do encontro” (BRANDÃO, 2019, p. 149), o que remete a Freire (1985, p. 43), ao afirmar que “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...] o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Talvez o leitor esteja se perguntando como falar de encontro se o contexto atual é de isolamento social? Penso que, nesse momento em que cada um se reserva ao seu pequeno mundo, mais ainda, estamos sendo desafiados a sair dele, ir ao encontro, ao “estar-com” os(as) outros(as), a ouvir “a cor dos peixes”, a percorrer novos caminhos, “[...] fazer parte das árvores como os pássaros fazem. Eu queria fazer parte do orvalho como as pedras fazem” (BARROS, 2015a, p. 35). É pertinente colocarmos a publicação do livro no contexto da pandemia de Covid-19, situando todas as experiências narradas antes dela, por isso tão cheias de encontros, afetos, e nos indagarmos: como seremos depois da pandemia? O que vai mudar na nossa prática docente? As experiências aqui narradas são possíveis de acontecer em um novo formato?

Quero, agora, falar da minha experiência na aventura do encontro com os organizadores, os autores e seus artigos, transformados em ofício da palavra, organizado em 33 textos divididos em dois eixos que se articulam, porque a formação está impregnada de experiências formativas e as experiências pedagógicas carregadas de formação.

O Eixo 1, denominado “Arte, Educação e Formação Docente”, é composto por 19 artigos, e o Eixo 2, denominado

“Arte, Educação e Experiências Pedagógicas”, por 14 artigos, que reafirmam a importância do diálogo entre Arte e Educação como componente curricular essencial à formação docente, pois “[...] nosso conhecimento não era de estudar em livros. Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos” (BARROS, 2015a, p. 15).

O Eixo 1 reflete sobre a formação docente. Para conhecermos um pouco dos artigos, elenquei um conjunto de palavras-sentidos²: “formação inicial”, “aula-oficina”, “cultura digital”, “corpo e corporeidade”, “desvelar/ampliar bagagens culturais”, “papel da leitura”, “experiências artísticas”, “fantoques”, “artesão”, “educação infantil”, “ser professor”, “educação estética”, “Programa de Residência Pedagógica”, “planejamento coletivo”, “Ateliê do Iprede”, “cinema e formação docente”, “contação de história”, “desafios”, “perspectivas”, “texto visual”, “mediação cultural”, “olhares intrigados” e “ações poéticas”.

As palavras-sentidos anunciam uma formação, além da racionalidade técnica, uma formação estética, cultural, leitora e lúdica que prioriza a dimensão do sensível. D’Ávila e Madeira (2018, p. 36) chamam de pedagogia *raciovitalista*, compreendendo o aprender e ensinar como processos que “[...] comportam mais do que a reprodução de conceitos abstratos; incluem, para além da inteligibilidade dos conhecimentos, o saber sensível (estésico), da arte (estética) e do lúdico (a graça e a plenitude)”.

No Eixo 2, o destaque é para as experiências pedagógicas e as palavras-sentidos elencadas são: “contação de histórias”, “fantoques”, “música”, “educação infantil”, “olhares

² Termo inspirado no texto-sentido usado por Cavalcante Júnior (2001).

pedagógicos”, “arte da palavra”, “formação das crianças”, “multiletramentos”, “pelas mãos da literatura”, “folheto de cordel científico”, “problematizando o cotidiano”, “aulas de campo”, “jogo”, “leitura literária”, “narrativa digital”, “alfabetização científica”, “sequência didática” e “avaliação diagnóstica”. Posso então colocar que a experiência forma! De fato, Josso (2004) defende a ideia da experiência formadora, argumentando que implica uma articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.

Nos dois eixos que compõem a obra, as perguntas formuladas, além da abertura para tecer a reflexão pretendida, fertilizam a proposição de novos ou de outros caminhos, que levam a uma atitude problematizadora, “[...] porque a gente gostava das palavras quando elas perturbam o sentido normal das ideias” (BARROS, 2015a, p. 141). Freire (1998, p. 95), na *Pedagogia da autonomia*, já adverte que “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo e nem ensino”. Porque a pergunta é o que nos move em busca de “sermos mais”.

Desejo que a leitura dos capítulos deste livro nos instigue a pensar esse diálogo anunciado pelos organizadores e autores, de forma a redescobrir novos percursos, outros caminhos, com arte, afeto e cuidado consigo e com os outros.

Fortaleza, Ceará, 16 de julho de 2020.

Tânia Maria de Sousa França

Referências

- BARROS, M. *Menino do mato*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015a.
- BARROS, M. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015b.

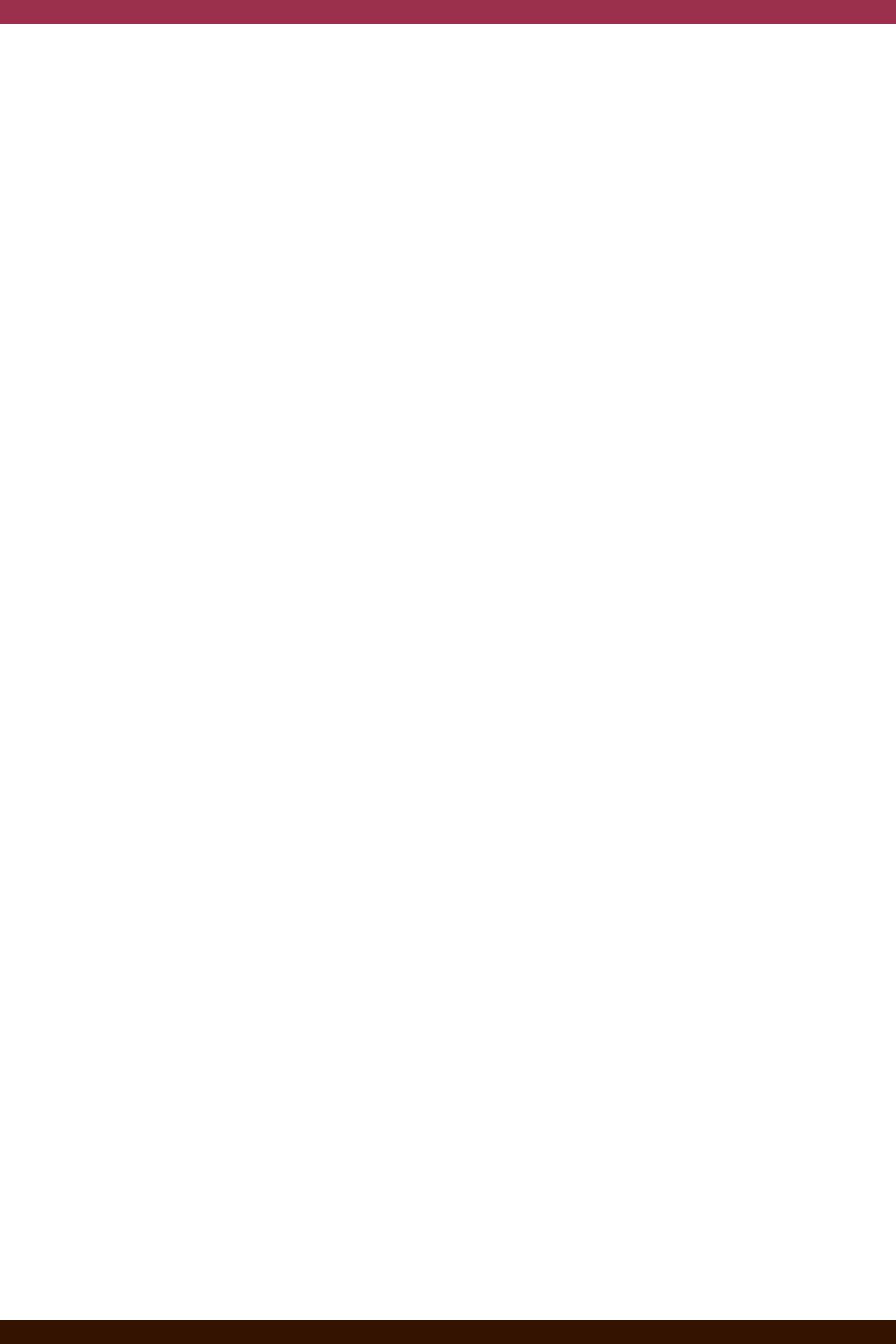
- BARROS, M. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- BRANDÃO, C. R. *A aventura do encontro*. Curitiba: CRV, 2019.
- BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.
- CAVALCANTE JÚNIOR, F. S. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (Org.). *Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA, 2018.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 133-160.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).





EIXO I

Arte, Educação
e Formação Docente



ARTE-EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: AULA-OFICINA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO- -INVESTIGATIVA

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta da UECE/Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Coordena o projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas (NACE) da Facedi. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh).
Endereço eletrônico: cris.moraes@uece.br

LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Pós-Doutor em Educação na École des Hautes Études en Sciences Sociales (Ehess), Paris, e doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Faculdade de Educação da UFC. Integrante dos grupos de pesquisa: Ontologia Marxiana e Educação – UFC (pesquisador); Educação, Currículo e Ensino (LECE), eixo: Formação de Professores (pesquisador); Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) – UFC (pesquisador).
Endereço eletrônico: luistavora@uol.com.br

ROBERISLÂNDIA SOUSA LIMA VIANA

Pós-Graduada em Libras pelo Instituto de Educação Superior e Profissional Primus Cursos e graduada em Biologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), graduada em Pedagogia pela UECE/Facedi. Bolsista de iniciação científica na UECE. Foi bolsista de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) entre 2013 e 2016.
Endereço eletrônico: roberis.lima@aluno.uece.br

Introdução

Interessa-nos, de imediato, destacar o campo disciplinar Arte-Educação como componente curricular essencial à formação docente, especialmente por ser campo que parece mobilizar e integrar, de modo mais substancial, as dimensões teóricas e práticas numa intervenção docente. Variadas pesquisas sobre essa temática já foram por nós realizadas, como forma de aprofundarmos saberes, bem como de garantirmos maior visibilidade e força política no jogo de forças que perpassa pela legitimação desse campo de saber nas instituições educativas e demais espaços da sociedade¹.

Essas experiências de pesquisa possibilitam, em especial, o conhecimento da realidade de municípios cearenses acerca da promoção e da valorização do ensino de Artes no estado do Ceará, e esse conhecimento também nos permite

¹ Em relação a atividades de pesquisa envolvendo o tema da educação estético-artística, desenvolvemos, de 2007 a 2009, em parceria com bolsistas, o estudo intitulado *Relações transversais entre o movimento artístico e as escolas de Itapipoca-CE na trajetória de institucionalização da arte-educação: a perspectiva das redes de movimentos*; de 2009 a 2010, a pesquisa *Saberes docentes mobilizados no ensino de Artes de Itapipoca-CE*; de 2016 a 2017, o trabalho *Perfil formativo de arte-educadores de Itapipoca-Ceará: percepções de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi)*; e, de 2017 a 2018, o estudo *Pesquisas sobre ensino de Artes em cursos de Pedagogia da UECE: campos de interesses e perfil metodológico*.

direcionar o trabalho acadêmico nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, percebendo e vivenciando as necessárias articulações entre eles. Por considerar de extrema relevância a continuidade e o aprofundamento de pesquisas sobre a temática Educação Estética, defendemos ser necessário fundir ensino e pesquisa como caminho formativo (FAZENDA, 1995). Nessa direção, realizamos o presente trabalho investigativo.

Ao tratarmos da disciplina Arte-Educação, apreendemo-la como elemento curricular fundante de saberes teóricos e práticos de bases estéticas, tendo o campo das Artes – em suas variadas linguagens – como mobilizador desses saberes. A disciplina tanto proporciona o acesso a um universo cultural importante para a formação docente de estudantes como gera reflexões e experimentações guiadas pela apreciação, produção e análise de obras artísticas, tomando-se aí a abordagem triangular para o ensino de Artes (BARBOSA, 2003, 2008).

Dentre os autores de referência, citamos aqui alguns dos que compuseram o alicerce teórico deste trabalho: Barbosa (2003, 2008), Duarte Júnior (1995, 2010), Paviani e Fontana (2009), Read (2001), Tardif (2007), dentre outros. Com isso, fundamentamos o estudo assinalando aspectos relevantes e imprescindíveis ao processo estético-formativo de estudantes de licenciatura em Pedagogia, guiados pelo campo de saber artístico, bem como ao fortalecimento identitário e à valorização de elementos culturais do nosso país como alicerce primordial dessa formação.

Com esteio em contínuas vivências arte-educativas, estudos e pesquisas junto a estudantes e enfocando as percepções deles a respeito da relevância da Arte-Educação em sua formação docente, como também para a ampliação do

próprio repertório cultural, delineamos a rota discursiva deste estudo, inscrita num trajeto reflexivo que entrelaça temas como cultura, educação e arte, e a importante busca de ampliação do repertório artístico-cultural das pessoas na possibilidade de ensinar práticas educativas situadas criticamente num dado contexto sociocultural.

Além disso, tomando por base todas as observações e pesquisas feitas até aqui, percebemos o quanto os saberes estéticos interferem significativamente na formação de futuros docentes, possibilitando a dilatação de sua expressividade, criatividade e autonomia, por isso acreditamos que o campo de conhecimento da Arte-Educação é tão pertinente e necessário à formação de docentes. Num contexto atual em que parece prevalecer o culto à violência, à falta de ética, à fragilização da busca da beleza comportamental e da sensibilidade (SCHILLER, 2009, 2011), trazer à tona o tema da educação estética é algo de inquestionável relevância, pois a educação está carecendo de pilares estéticos que a sustentem e a recriem.

Assim, este texto resulta de pesquisa integrada às ações de ensino na disciplina Arte-Educação. As discussões com os sujeitos para produção de dados foram feitas em sala de aula, como forma de refletirmos coletivamente a respeito da formação inicial docente, tomando-se por fundamento os saberes estéticos. Com tudo isso, buscamos ampliar os debates e os canais de valorização de saberes estéticos e artísticos, envolvendo-os na formação de docentes e possibilitando, assim, a constituição de profissionais mais criativos e fundamentados teórico-metodologicamente. Delineamos, pois, como objetivo deste trabalho: analisar como as experiências estéticas vivenciadas pelos licenciandos por meio de aulas-oficinas reverberam na formação e atuação docente deles.

Com esteio na abordagem qualitativa, a pesquisa produziu dados em grupos de discussão que envolveu estudantes de Pedagogia de uma universidade pública brasileira – Universidade Estadual do Ceará (UECE). A perspectiva da discussão em grupo proposta por Flick (2009) intenciona fomentar um debate mais participativo e reflexivo a respeito de um dado tema, fomentando, assim, novas formulações reflexivas sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos. Essa discussão em grupo coaduna-se muito bem com a perspectiva investigativa realizada, pois tanto faz parte da abordagem qualitativa quanto permite a produção de dados de modo mais coletivo, criando interfaces entre as opiniões, alimentando importantes debates que incentivam o exercício de práticas reflexivas na formação estética de docentes. As discussões em grupo têm como princípio valorizar os debates e as construções discursivas que se desencadeiam a partir de reflexões, como bem traduz Flick (2009, p. 182): “[...] a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento”. Na defesa da proposta, Flick (2009, p. 182) ressalta que as discussões em grupo:

[...] correspondem à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida cotidiana. Outra característica das discussões de grupo é que as correções por parte do grupo – no que diz respeito a opiniões que não estejam corretas, que não sejam socialmente compartilhadas ou que sejam radicais – são disponibilizadas como um meio de validar enunciados e pontos de vista. O grupo transforma-se em uma ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais de forma mais apropriada.

Em relação ao papel do entrevistador como mediador, Flick (2009, p. 181) assevera: “[...] a principal tarefa do entrevistador é impedir que participantes individuais ou grupos parciais dominem, com suas contribuições, a entrevista e, conseqüentemente, todo o grupo”. E complementa: “[...] deve estimular membros com comportamento reservado a envolverem-se na entrevista e a emitirem suas opiniões, devendo tentar obter respostas de todo o grupo a fim de permitir a maior abrangência possível ao tópico”. Segundo Flick (2009, p. 181-182), um dos objetivos “[...] das discussões em grupo é a análise de processos comuns de solução de problemas no grupo”, acrescentando que, para alcançar esse objetivo, “[...] introduz-se um problema concreto, e a tarefa do grupo é descobrir, por meio da discussão de alternativas, a melhor estratégia para resolvê-lo [...]”.

O autor destaca alguns procedimentos básicos para a condução da discussão. Ele indica que é importante que aconteça no início “uma explicação sobre o procedimento” de maneira formal; em seguida, deve-se realizar “uma breve apresentação dos membros uns aos outros”, com apresentação não só de nomes, mas de características relevantes sobre os integrantes referentes ao âmbito da pesquisa. Outro passo importante é o que o autor chama de “estímulo para a discussão”, o qual pode ser um texto ou parte de um texto, um vídeo, uma imagem, algo que desperte a discussão (FLICK, 2009). Com um roteiro semiestruturado de questões, fizemos nas discussões em grupo algumas perguntas que envolveram aspectos do problema de pesquisa. Toda a discussão em grupo foi gravada e posteriormente transcrita. Após a transcrição das discussões, realizamos análises minuciosas dessas falas, buscando responder à indagação

posta atinente ao tema. Foi, pois, com esta orientação que realizamos as discussões em grupo em duas turmas do curso de Pedagogia da UECE/Facedi.

Aula-Oficina como estratégia didático-investigativa na formação inicial docente

Utilizamos-nos da perspectiva das aulas-oficinas tanto como dispositivo para produção de dados de pesquisa quanto como estratégia didático-pedagógica, aliando pesquisa e ensino e complexificando, destarte, as possibilidades de ensino e aprendizagem. Compreendemos a aula-oficina no âmbito da disciplina Arte-Educação como uma ação pedagógica coletivizada em que um professor-mediador propõe e executa alguns dispositivos que envolvem experimentações estéticas e abrangem integradamente saberes teórico-práticos. Autores como Paviani e Fontana (2009, p. 78) nomeiam as aulas-oficinas como oficinas pedagógicas que atendem às seguintes finalidades: “a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivencia a execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”. Essas oficinas se tornaram importante estratégia didática para o desenvolvimento da disciplina Arte-Educação bem como para a pesquisa realizada, pois, com as formações geradas com as aulas-oficinas, produzimos materiais, reflexões e dados passíveis de análises científicas. Essas aulas-oficinas “[...] sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a negociação de sentidos variados, abrindo espaços para controvérsias e potencializando mudanças” (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 32). Para esses autores, há

uma dimensão ético-política nas aulas-oficinas, seja no âmbito de ações pedagógicas ou de práticas de pesquisa:

As oficinas são configuradas como ferramentas ético-políticas privilegiadas, pois propiciam a criação de espaços dialógicos de trocas simbólicas e a coconstrução de outras possibilidades de sentidos acerca das temáticas discutidas, cujos efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores possam fazer desse material, mas também alertam para potenciais transformações nas práticas discursivas geradas naquele contexto [...]. (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33).

Com as aulas-oficinas realizadas, tivemos a oportunidade de visualizar as movimentações e ânimos dos participantes em interações dialógicas num processo de aprendizagem em sala. Com isso, vislumbramos concretamente o que sinalizam Paviani e Fontana (2009, p. 78), ao afirmarem que a oficina é uma “[...] oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Como metodologia de ensino universitário, há uma grandeza nessa proposta, pois “[...] numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Tomando por base elementos da cultura popular brasileira (SUASSUNA, 2008), realizamos a disciplina Arte-Educação nas duas turmas referidas e, a cada semestre (2018.2 e 2019.1), variamos alguns saberes teóricos e práticos, pois as turmas demandavam temáticas de acordo com os interesses de estudantes. Mas, de modo geral, mantivemos um formato de aula que envolvia, de modo misturado ou intercalado, aulas de caráter mais expositivo, oficinas

envolvendo alguma linguagem artística – dança, teatro, música, artes visuais e também literatura –, incluindo a presença de algum convidado envolvido com alguma dessas linguagens. Para descrever alguns desses momentos, pontuamos e tecemos considerações sobre eles, envolvendo reflexões de estudantes realizadas nas discussões em grupo.

Realizamos aulas diferenciadas a cada encontro, buscando variar os estímulos e as linguagens. Em 2018.2, por exemplo, organizamos dois seminários temáticos abertos ao público – um sobre universidade pública e outro sobre experiências estéticas no ensino de Artes. Foram momentos para abrir e fechar o semestre que possibilitaram reflexões muito relevantes. Tivemos aulas envolvendo saberes históricos e estéticos acerca das Artes e suas metodologias de ensino, além de experimentações para o conhecimento e elaboração de standartes, bem como aula envolvendo dança e produção de movimento, pinturas, literatura de cordel e autorretrato, sendo que estes dois últimos foram feitos nas duas turmas. Os estudantes precisariam ter uma atitude atenta e participativa em todas as aulas para que pudessem escrever seus diários reflexivos de aula (ZABALZA, 2004).

A proposta da escrita do diário de aula é algo essencial à formação docente, uma vez que tende a possibilitar maior consciência e reflexão do que cada um está realizando e aprendendo em sua formação inicial, e a sala de aula constitui um laboratório fértil para essas aprendizagens, a depender da forma como nela atuamos e analisamos.

Escrever sobre si mesmo traz consigo a reatualização dos processos [...], racionaliza a vivência ao escrevê-la [...], reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de

distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-o com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas. (ZABALZA, 2004, p. 18).

Observamos que a escrita do diário de forma coletiva – em que cada estudante levava o diário para casa e registrava suas impressões sobre a aula para apresentar no encontro seguinte – foi bem mais interessante, pois o caderno reuniu variadas impressões e formas de registro. Eles o fizeram em forma de desenho, colagem, narrativa, poema, fanzine, o que tornou o diário coletivo muito rico pela sua diversificação de linguagens e saberes.

Alguns estudantes, numa discussão em grupo (FLICK, 2009) realizada ao final da disciplina Arte-Educação (2018.2), afirmaram a relevância da disciplina para compreenderem conceitual e vivencialmente, por meio das aulas-oficinas, o que são experiência e educação estéticas. Destacamos um dos relatos: “[...] a gente pôde compreender o que seria essa educação estética. Não só com teorias, mas também com exemplos [...]; a experiência estética é toda a experiência que a gente faz com o intuito de também tentar se sensibilizar”; e o estudante complementa: “[...] a educação estética não só trata de movimento ou imagens, mas de sentimentos e sensibilidades, e a disciplina foi bem interessante, porque ela não ficou só na teoria, mas também na prática, teve várias experiências estéticas, como a da bolinha, a do teatro, a do cordel [...]” (J.B). Esse relato se coaduna com nossa perspectiva sobre experiência estética, que se fundamenta na noção apontada por Duarte Júnior (2010, p. 43) e representa um conjunto de “[...] sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais”.

Na turma de 2019.1, as respostas dos estudantes sobre essa mesma indagação, em geral, convergiram com as da turma anterior, como o relato que segue: “[...] a disciplina é muito importante por tudo que ela traz pra gente, todas as atividades. Eu gostei muito, foi bem proveitosa” (L.A.). No referente às sugestões, praticamente toda a turma alegou ter visto como muito positivas as experiências tidas na disciplina, não tendo, por isso, sugestões a serem levantadas. Sobre isso, o relato a seguir se sobressaiu entre os demais: “[...] a meu ver, também foram muitos pontos positivos, mas eu tava pensando: se nós vivenciamos tudo isso e sentimos tudo o que acabamos de falar, não seria massa também levarmos essas sensações para as salas de aulas? Às escolas? Eu acho que seria bem interessante” (A.C). Essa sugestão é de fundamental importância, por expor uma demanda de estudantes em formação inicial: a de intervir num campo buscando implementar o que foi discutido e experienciado na universidade, num desejo de adquirirem saberes práticos no âmbito de uma ação pedagógica.

Arte-Educação, saberes estéticos e formação de futuros/as pedagogos/as

É sabido que alguns documentos legais subsidiam a formação docente permeada por saberes estéticos, particularmente artísticos. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, por exemplo, instituiu a obrigatoriedade do ensino de Artes² (como dis-

² Em 2016, foi aprovada a Lei Federal nº 13.278, que altera o parágrafo 6º do artigo 26 da LDB em vigor (Lei nº 9.394/1996), referente ao ensino de Artes. Esta alteração especifica que, a partir desta data, “As artes visuais, a dança, a

positivo mobilizador essencial à formação estética) na educação básica, requerendo, para tanto, profissionais habilitados nesse campo de conhecimento. Ao analisar, por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN, 2015), percebemos que a esses profissionais é exigida aquisição de saberes estéticos e rica apropriação cultural, capazes de torná-los importantes mediadores desses saberes no âmbito do exercício da docência.

A perspectiva de docência assinalada pelas diretrizes em evidência revela importante e ampla noção de formação, abrangendo valores essenciais à humanização e complexificação do trabalho docente³. Como um princípio da formação do magistério, as diretrizes referidas apontam, no artigo 3º, parágrafo 5º, inciso XI, “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualizações culturais”, o que reafirma a relevância dos saberes estético-culturais na constituição do perfil profissional dos docentes.

Temos clareza de que mobilizar saberes estéticos por meio das Artes é algo que, em geral, integra as dimensões teóricas e práticas. Com isso, aliar o componente curricular de Arte-Educação aos saberes estéticos é algo que pode se tornar engrandecedor às formações docentes. As DCN para o curso de Pedagogia (2006), por sua vez, instituíram os saberes estéticos e o campo de atuação do ensino de Artes como mais uma possibilidade de trabalho para os pedagogos, só

música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996).

³ Sobre esta concepção, ver o artigo 2º, parágrafo 1º, das referidas diretrizes (BRASIL, 2015).

que especificamente no âmbito da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental – do 1º ao 5º ano. Essas diretrizes propõem saberes que privilegiam a educação estética, o que expressa um grande avanço no que tange à possível valorização desse campo de conhecimento na formação universitária. No artigo 3º, elas apontam como informações e habilidades a serem assimiladas pelo estudante de Pedagogia, na sua formação inicial, saberes que envolvem, dentre outros aspectos, as sensibilidades afetiva e estética:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 1).

Essas proposições abrangem uma série de saberes que podem fazer parte de um projeto de educação estética que constituirá um perfil de docentes envolvidos num campo de saberes arte-educativos, caso este seja realmente pensado e realizado na universidade. Em vista disso, a universidade, como polo formativo e cultural, tem um papel relevante no estímulo e aprofundamento de vivências culturais que fundamentem futuros docentes em suas intervenções pedagógicas envolvendo saberes estéticos. Assim, temos claro que refletir propositivamente sobre a formação do docente no atual contexto socioeducativo é algo urgente e extremamente relevante se desejamos realmente investir em ações arte-educativas substanciais nas instituições educativas.

Ao situar a arte no corpo de saberes de áreas pedagógicas, cabe frisar que não é uma formação “puramente” artística que interessa ao docente, mas uma fundamentação no âmbito de uma cultura estético-artística geral, bem como saberes artísticos – técnicos, históricos, estilísticos – que o direcionem nos processos de ensino de Artes e de outros conhecimentos, desde um acervo teórico-metodológico de bases artísticas e criativas, visando ao aperfeiçoamento de uma atitude consciente perante o mundo e a si mesmo: “Na arte-educação, o que se busca é despertar a consciência dos indivíduos para o valor que a arte possui em si própria, de par com a consciência dessa dimensão humana tão misteriosa e rica, o sentimento, de onde, em última análise, brota o sentido da vida” (DUARTE JÚNIOR, 1995, p. 146).

Junte-se a isso a ideia de que a arte não é o principal “centro” de um processo de educação estética, apesar de ser apreendida como elemento fundamental, dada a “natureza” criativa, diversificada e estimulante dos vários sentidos humanos. Nessa direção, como forma de ampliação do repertório de saberes necessários à atuação profissional, acreditamos que é fundamental o envolvimento em práticas estético-pedagógicas diversificadas e que ampliem o leque de saberes docentes pertinentes ao conhecimento das Artes.

No exercício dessa prática, é fundamental que eles exerçam concomitantemente o estudo teórico, as experimentações práticas, a aprendizagem com arrimo em fatos da própria história de vida (JOSSO, 2004), bem como aprofundem os saberes disciplinares e profissionais. Esses elementos componentes dos saberes docentes são elencados e discutidos por Tardif (2007). Os saberes, para ele, possuem caráter aberto, múltiplo e originado de fontes também múltiplas:

“[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36).

A educação estética de um educador que ministra Artes é perpassada pelas experiências da história de vida, dos estudos acadêmicos, das práticas profissionais/docentes. Nesse processo educativo, há um fazer-se docente no decorrer dos saberes vividos e incorporados. E foi imerso nesse universo de experimentações e aprendizagens significativas que também fomos nos compondo como docentes (professores, arte-educadores). Adquirindo a clareza de que esse conjunto de saberes é alimento essencial à sua qualificação profissional, o futuro docente aprende a exercitar uma prática de busca contínua, experimentando, fruindo e criando saberes culturais diversos que tenderão a dilatar seus processos de ensino-aprendizagem de modo mais criativo, dinâmico e interdisciplinar, pois terá mais fundamentos para trabalhar atuando como “mediador de aprendizagens” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007).

Alguns autores discorrem especificamente sobre a necessária ampliação do repertório cultural (de saberes) dos professores para lhes garantir um olhar e uma atuação mais abrangentes e com maiores possibilidades de situar-se crítica e criativamente no mundo. Dentre esses autores, referenciamos alguns deles. Zeichner (2008), por exemplo, ao agregar a necessidade da luta por justiça social à atitude reflexiva, bem como à proposta de que os educadores precisam ter um olhar complexo sobre a realidade e amplo repertório de saberes, reforça que eles tanto têm que dominar os conteúdos de que são responsáveis como ter conhecimentos dos saberes culturais que os estudantes possuem.

Com isso, Zeichner (2008) aponta para uma perspectiva em que o professor precisa aperfeiçoar o seu olhar crítico e sua postura interventiva sobre o mundo, aliando às suas ações pedagógicas variados saberes culturais – seus e de seus alunos –, pertinente a um ideal político-militante na defesa dos direitos sociais. Essa perspectiva situa-se numa lógica de ação pedagógica reflexiva e crítica, imprescindível a esse mediador que anseia por ver suas possibilidades formativas e de ações pedagógicas cotidianas ampliadas e enriquecidas com um repertório de saberes arejado, dinâmico e atualizado.

Na intenção de possibilitar uma educação estética, Duarte Júnior (2010) reitera a ideia de que o sentido dessa educação estética precisa ser criado com suporte em vivências concretas. Essas vivências ou experiências “[...] devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser frequentado com os sentidos atentos [...]” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 30). Com esteio nessas considerações, realçamos a importância de se aprofundarem reflexões, pesquisas e intervenções artístico-pedagógicas na formação de docentes.

No âmbito dos estudos a respeito da formação docente de bases estéticas, parte-se do pressuposto de que, para fundamentar essa formação, é necessário que a universidade possibilite e estimule o acesso a bens culturais, a experiências estéticas envolvendo momentos de apreciação, análise/contextualização e produção artística (BARBOSA, 2003, 2008), tendo em vista a ampliação de um repertório artístico-cultural (MORAES, 2014a, 2014b, 2016) que consti-

tua futuros docentes como mediadores de saberes culturais (MARTINS, 2014; MARTINS; LOMBARDI, 2015; MARTINS; PICOSQUE, 2012).

Considerações finais

Com base nos relatos dos alunos, pudemos identificar a prática de aulas-oficinas como metodologia eficaz quando se objetiva alcançar o conhecimento com significado para o alunado. Por se tratar de um curso de formação de professores, essa eficácia se torna ainda mais relevante, uma vez que percebemos em certos relatos que muitas das propostas trabalhadas em sala foram utilizadas em atividades de estágio – a exemplo da elaboração do cordel e do fanzine – e outras atividades pedagógicas daqueles discentes. Constatamos uma mudança de postura desses alunos diante de determinadas linguagens artísticas que não haviam experimentado antes da disciplina em foco; algumas vezes, descobriram através da oficina seu afeiçoamento por determinadas linguagens artísticas. Além disso, certas atividades vivenciadas nessas oficinas permitiram aos estudantes um contato com o seu íntimo, algo do seu passado ou experiências marcantes, visto que em alguns momentos pessoas choraram durante os exercícios que exigiam reflexões próprias.

As oficinas também contribuíram para criar e fortalecer laços entre as turmas, de modo que não houve concorrência em ambas as turmas pesquisadas, e sim atenção, respeito, incentivo e elogio ao outro. Alunos atentaram para a evolução de outros no que se trata de comportamento, e não apenas no quesito intelectual; experimentaram a educação estética de modo a perceberem o outro além da arte ou atividade produzida. Com isso, podemos afirmar que as

experiências estéticas contribuíram para a formação humanizada e amigável daqueles educandos.

Referências

BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial do Magistério em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda graduação) e para a Formação Continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, M. C. F. D. Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores. In: MARTINS, M. C. F. D. (Org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014. p. 213-229.

MARTINS, M. C. F. D.; LOMBARDI, L. M. Arte na Pedagogia e a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais: inquietações e esperanças. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2. p. 23-36, 2015.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORAES, A. C. Arte-Educação como disciplina: experimentos formativos com estudantes do curso de Pedagogia da UECE/Facedi. *Revista Eccos*, São Paulo, n. 33, p. 43-60, 2014a.

MORAES, A. C. *Educação estética na universidade: antropofagias e repertórios artístico-culturais de estudantes*. Curitiba: CRV; Fortaleza: EdUECE, 2016.

MORAES, A. C. Educação estético-artística nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UECE. In: MORAES, A. C.; XEREZ, A. S. P.; LIMA, D. C. (Org.). *Políticas educacionais: práticas e proposições*. Fortaleza: EdUECE, 2014b.

MORAES, A. C.; TEIXEIRA, F. E. S.; SANTOS, R. R. Perfil formativo de arte-educadoras de Itapipoca (CE): percepções de egressas do curso de Pedagogia da UECE/Facedi. In: RIBEIRO, L. T. F.; SILVA, S. M. A.; CASTRO, F. M. F. M.

(Org.). *Debates em história da educação e formação de professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 176-196.

PAVIANI, N. M.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: EPU, 2011.

SCHILLER, F. *Cultura estética e liberdade*. São Paulo: Hedra, 2009.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Revista Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

SUASSUNA, A. *Almanaque armorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

THERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: SALES, J. A. M. et al. (Org.). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 101-118.

ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

CORPOREIDADES AFROANCESTRAIS NA CENA CONTEMPORÂNEA

GERSON CARLOS MATIAS DE SOUSA (GERSON MORENO)

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Bio-cêntrica pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Dançarino, coreógrafo, diretor-fundador da Companhia Balé Baião e artista docente. Formado pelo Colégio de Dança do Ceará (Instituto Dragão do Mar de Arte e Cultura) no Teatro José de Alencar (Fortaleza-CE). Coordenador pedagógico da Escola Livre Balé Baião (Itapipoca-CE). Curador/Produtor do Festival de Dança do Litoral-Oeste.

Endereço eletrônico: gersoncafuzo@gmail.com

SANDRA HAYDÉE PETIT

Doutora e mestra em Ciências da Educação e graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas pela Universidade Paris VIII, na França. Professora na Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), que congrega professores/as, alunos/as, pesquisadores/as e membros do movimento negro, militando pela implementação da Lei n. 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afrodescendente nas escolas públicas e particulares. Dedicar-se aos temas: pretagogia, filosofia africana, pedagogias afroreferenciadas, tradição oral africana, relações comunitárias e sociopoética.

Endereço eletrônico: negapetit@gmail.com

Introdução

Emerge uma necessidade planetária de retorno ao berço ancestral do corpo. Instala-se gradativamente um desejo de reconexão com os nascedouros vitais que antecedem as sociedades humanas, com os ninhos geradores de vida, com os grãos-sementes plantados na terra, com as nascentes dos rios, com os olhos d'água, com os ventres femininos, com os embriões e com as raízes fincadas na história, que, por sua vez, originaram tudo o que vem sendo possível construir como humanos em interação com a natureza. Paira no ar um anseio de reconhecimento e talvez de reapropriação dos lugares de origem.

O corpo contemporâneo se encontra ameaçado nas suas potências afetivas, subjetivas e criadoras, atravessado por ideologias anticorpo e antimovimento que se edificam no cerne social desde as colonizações das Américas e tendem a imobilizar, castrar, persuadir, inclusive em âmbito escolar, as capacidades inventivas e expressivas que os corpos na sua diversidade podem desenvolver. Há uma tendência de petrificação e anulação do gesto corporal para que imperem as projeções de ação, ou que no máximo se discuta sobre o tema por meio de discursos, conceituações e palestras, fragilizando possibilidades concretas de presen-

ça, permanência e afetação sensorial por meio do contato físico, do movimento construído e compartilhado em tempo real.

Abordei neste capítulo a importância pedagógica do corpo/dança afroancestral numa perspectiva educacional/artística/comunitária, tendo a educação formal e não formal como territórios férteis de vivência, recriação e fruição das ancestralidades africanas brasileiras pelo/com/para o corpo contemporâneo. Ao longo do curso de extensão: “Corporeidades afroancestrais na cena contemporânea”, realizado de abril a dezembro de 2017 nos espaços Cena 15 e Sesc Iracema, Fortaleza, Ceará, procurei catalogar, experimentar e codificar proposições pedagógicas em danças afroancestrais visando desenvolver processos de reconexão do “educador dançante” com suas dimensões sensoriais, afetivas, criativas, expressivas, ritualísticas e ancestrais, almejando gerar experiências de autonomia e empoderamento do/pelo/com o corpo singular. Nesse percurso, aprofundi as interlocuções pedagógicas existentes entre as metodologias de ensino de danças afroancestrais desenvolvidas no Ponto de Cultura Galpão da Cena de Itapipoca/CE com a Pretagogia, construindo e aplicando exercícios corporais alicerçados nas suas fundamentações e valências. Possibilitei que os/as educadores/as e artistas participantes do curso de extensão pudessem ser copesquisadores/as nessa proposta de investigação, colaborando com os processos de experimentação corporal e criação de jogos pedagógicos para o ensino de danças afrorreferenciadas. As descobertas individuais e coletivas contribuíram para a organização de um repertório de exercícios que puderam ser compartilhados pelos próprios participantes do curso junto aos públicos que acompanham nos seus ambientes de trabalho. Algumas dessas

experiências de compartilhamento são relatadas nesta pesquisa por artistas docentes atuantes em espaços formais e não formais de ensino.

A observação, a prática da escuta e a análise dos corpos foram se desenvolvendo enquanto propunha e conduzia exercícios corporais a serem vivenciados por todos/as, de forma individual e grupal. Os roteiros de exercícios eram preparados anteriormente baseados em práticas que já havia codificado na Companhia Balé Baião e nos demais espaços de formação e pesquisa que venho habitando como artista/educador/pesquisador.

No decorrer das vivências, acabava sempre fazendo modificações nos planos, seja retirando elementos que não correspondiam às necessidades do grupo, inserindo proposições inéditas que não haviam sido planejadas antes e até mesmo proporcionando experimentações que nos levaram a lugares desconhecidos, a resultados inesperados, sobretudo nos momentos de improvisação corporal em que as pessoas podiam criar, recriar, reinventar a partir de suas memórias físicas, suas histórias de vida, anseios espirituais e militâncias políticas.

Construir propostas de exercícios dançantes e detectar seus impactos pedagógicos nos corpos plurais dos/as participantes do curso foi um trabalho desafiante que exigiu atenção, cuidado e sobretudo valorização da pessoa do/a educador/a, que hoje, mais do que antes, encontra-se fragilizado, golpeado e desrespeitado como profissional da educação. O cansaço físico, as estafas e as frustrações que vinham em seus corpos como marcas impregnadas ao longo do expediente diário não eram mais fortes do que o desejo de encontrar as pessoas, compartilhar afetos e gerar danças afro-ancestrais. E como foi bonita a força delicada do encontro!

A prática continuada da experimentação corporal, da construção de experiências e *aprendências* individuais/coletivas, em diálogo com os conceitos de Sandra Haydée Petit (2015), Muniz Sodré (1988), Graziela Rodrigues (1997), Eduardo Oliveira (2006) e tantos/as outros/as posteriormente citados/as possibilitou que pudéssemos gerar e fundamentar proposições de ensino/aprendizagem/criação em danças afroancestrais subdivididas em: exercícios codificados e exercícios para improvisação do corpo plural; bem como conceber e produzir o espetáculo de dança “Cabeças Sagradas”, obra ritualística inspirada livremente nos ritos circulares afro-indígenas e nas mitologias dos orixás brasileiros, que contou com a participação efetiva de todos/as os/as cursistas em cena.

Territórios afetivos de educação, resistência e reinvenção do corpo contemporâneo

Refletir sobre educação na contemporaneidade – investigar processos de construção de conhecimento humano – requer do pesquisador um olhar atento aos conceitos historicamente concebidos pelos chamados grandes pensadores, analisar teoremas, confrontar suas teses, mas sobretudo exige um olhar sensível às experiências de Educação construídas no/pelo corpo, na concretude de sua ação, integração e interferência com/no mundo, na complexidade de ser e fazer-se indivíduo/coletivo.

Falar de corpo dançante como potencial dinâmico de conhecimento ainda é um dilema e quase sempre suscita polêmicas, o que pressupõe de nós, Artistas Docentes, uma postura dissidente e até mesmo uma militância educacional cotidiana, na tentativa incessante de diálogo sobre o assun-

to, mesmo quando negligenciado pelos alunos, pelos colegas docentes e até mesmo pela coordenação da escola. Predomina o conceito dicotômico ocidental que separa “corpo” e “mente”, associando intelectualidade à cabeça, lugar onde habita o espírito, e ociosidade improdutiva ao corpo, lugar da materialidade e perversão. Esse pensamento acaba eliminando do espaço escolar/artístico/cênico a possibilidade do cultivo de experiências educacionais que proporcionem o desenvolvimento integral do humano, limitando-o a focar em treinamentos voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, nisso priorizando atividades e conteúdos que garantam a capacitação técnica/intelectual do educando, eliminando qualquer possibilidade de valoração dos saberes sensitivos, expressivos e ancestrais que emanam do corpo consciente.

Para Marques (2010), o corpo lê, interpreta e edifica sentidos à proporção que se conecta com o mundo, podendo se tornar agente transformador se é motivado a experimentar sua singularidade no coletivo. Corpo-sujeito-coletivo que impregna sentidos de coexistência à proporção que dança a sua própria dança, pela corporeidade única que desvela assumindo suas possibilidades e limitações, suas potências e fragilidades, suas ancestralidades, memórias, trajetórias históricas e anseios que ganham corpo na atualidade:

As vivências humanas, os objetos, as situações sociais já são impregnadas de múltiplos sentidos atribuídos a eles cultural e socialmente, em tempos e espaços flutuantes, por contextos diversos e diversificados... A impregnação de sentidos de nossos atos cotidianos se dá na relação crítica e dialógica com o mundo, ela se dá entre, no entrelaçamento

entre as instâncias políticas, culturais e sociais, e as vivências espaço/temporais que em nós transitam... A dança como linguagem artística é passível de leitura e também uma das formas possíveis de ler o mundo. A dança como linguagem faz-se caminho para compreender, sentir, interpretar, elaborar – portanto para ler – o mundo. (MARQUES, 2010, p. 28).

Ler mundos implica perceber-se no mundo, situar-se num específico lugar, espaço, território geográfico, geográfico, cultural, perceber-se parte de uma fusão de singularidades, em uma comunidade viva que se alicerça em valores, fundamentos, éticas e estéticas, tradições, conflitos, contradições, divergências e convergências, diversidades, identidades em constante transmutação.

À proporção que me compreendo integrante ou partícipe de determinado território comunitário, empodero-me de quem sou, do que trago, do que desejo e assumo o compromisso de colaborar efetivamente com os processos de emancipação desse território. E o que cabe nesse mundo/território/espaço? O que se encontra ou deixa-se encontrar dentro dele? Para Sodré (1988, p. 21), o limite que o espaço apresenta é responsável por gerar os seres nas suas especificidades, subjetividades e complexidades: “Sendo o limite aquilo que possibilita as coisas serem, o espaço define-se como o que faz caber num limite. E essa regulação dá-se por constituição de lugares através das coisas, por localizações”.

O grande desafio que se lança para a educação ocidental parte da reflexão em torno de processos educacionais que podem ser construídos pela territorialização do corpo, assumindo as corporeidades singulares/comunitárias como espaços-limites portadores e reveladores de novos pa-

radigmas. Dentro de várias cosmologias africanas, o Corpo é território de conhecimento em dinâmica de transformação, para tanto cultiva seus ritos de iniciação, como bem coloca Sodré (1988, p. 62) na seguinte citação:

Traço peculiar desse ‘homem africano’ é que uma certa ‘conquista de espaço’ acompanha toda operação sua de acesso ao conhecimento. Por meio da iniciação, o corpo do indivíduo torna-se lugar do invisível. Deslocar-se pela casa ou por seus espaços naturais de habitação é, a partir daí, ampliar o território físico-interacional próprio às mais elevadas dimensões cósmicas.

Esse corpo iniciado no rito, que se movimenta nos espaços mais próximos de sua casa para enxergar, perceber e reconhecer os seus lugares de habitação, é um corpo local, proximal, integrado a uma parte do mundo que se conecta com o cosmos, portanto tem proporção cosmológica. Dentro de preceitos africanos, especificamente entre os Bantos do Sudeste Africano, valorizar seu lugar de origem e afirmar seu pertencimento não se limita a cultivar uma visão fragmentada de existência em determinada parte do mundo, mas de compor e conectar-se com o cosmos, partindo desse território de existências singulares. Em África, falar de localidade, de casa, de lugares de habitação, é trazer à tona algo maior em que todos os seres vivos e não vivos estão imbricados. Do menor ao maior lugar que se habite, tudo se conecta ao cosmos: “Na realidade, o espaço – objeto de organização e de ação simbólica – confunde-se, na concepção do negro, com o ‘mundo’, isto é, com o cosmos, com o próprio universo. Território (casa, aldeia, região) e Cosmos interpenetram-se, complementam-se” (SODRÉ, 1988, p. 62).

Quando esse corpo dança, imbricado no seu território de vida, incorporando no movimento os mitos, signos, simbologias próprias de seu contexto sócio-econômico-cultural-religioso, ele torna-se corpo cosmológico, amplo, vasto, canalizador de pluriuniversos, conectado desde seu lugar com diversos universos que pulsam na imensidão do cosmos.

Proposições e exercícios para vivências de danças afroancestrais

Anterior ao estudo acadêmico da dança e às minhas práticas pedagógicas, venho edificando processos de construção estética empiricamente, sempre buscando interagir com outras pessoas/grupos. Venho da experiência artística intuitiva/empírica, da vivência de coletivos culturais nascidos e inseridos nos movimento sociais, que, por sua vez, me proporcionaram as primeiras práticas artísticas, especificamente a vivência da dança como experiência de autoconhecimento do corpo, expressão de luta e grito de libertação, depois como prática pedagógica no âmbito do ensino formal e não formal e finalmente, na cena, no âmbito da pesquisa de corporeidades, como criação, produção e circulação de espetáculos profissionais de dança.

Trago bem antes das referências teóricas uma incessante vivência dançante por meio do experimentalismo, da tentativa e da descoberta grupal, de processos coletivos de criação permeados de anseios militantes populares. Essas experiências de “feitura pelo corpo”, aliadas às técnicas de danças cênicas contemporâneas a que tive acesso ao longo de duas décadas, à minha trajetória de docente (professor de Artes) atuando na escola pública e projetos sociocultu-

rais, à pesquisa que venho desenvolvendo em danças afro-brasileiras junto com a Companhia Balé Baião no Ponto de Cultura Galpão da Cena de Itapipoca/CE e sobretudo aos estudos mais recentes sobre o corpo-dança-afroancestral atravessado pela Pretagogia, instigam-me a pensar no corpo do/a educador/a como potência pedagógica a se empoderar de suas capacidades expressivas dançantes.

O referido curso contemplou educadores do ensino formal e não formal, artistas das áreas de dança, teatro e música, bem como acadêmicos diversos atuantes em Fortaleza e interior do Ceará. Esses educadores dançantes e artistas educadores interagiram e colaboraram com experimentações inéditas em danças afroancestrais propostas por mim, tendo como base as narrativas, gestualidades e simbologias dos orixás brasileiros, os exercícios de/para consciência corporal e composição coreográfica desenvolvidos pela Companhia Balé Baião em Itapipoca/CE, os marcadores de pertencimento afropropostos pela Pretagogia, o estudo compartilhado de teóricos da educação e do ensino das Artes que aprofundam a cosmovisão africana e finalmente a roda de diálogo acerca das experiências desenvolvidas em cada encontro de dança para relatos de descobertas, desafios, sensações, inspirações pedagógicas, insatisfações e sugestões.

Desde o início, a pretensão era proporcionar que cada participante do curso assumisse a postura de copesquisador do processo para contribuir com a construção de proposições pedagógicas a serem compartilhadas posteriormente em espaços diversos de educação, seja na escola formal, no projeto social pertencente a associações culturais, no grupo/companhia/coletivo artístico e nos movimentos sociais.

As experimentações desenvolvidas ao longo da formação priorizaram o movimento corporal como matéria viva de investigação, agregando outras linguagens artísticas que compõem as oralidades africanas: o canto, a interpretação, a poesia e suas implicações afetivas, ancestrais e criativas. De acordo com Cruz (2009), o corpo é o vetor investigativo que nos tira de um suposto conforto racional para lidar com o desconhecido, com o palpável e com o imprevisível, elementos indispensáveis dentro de um processo que almeja suscitar mergulhos profundos, redescobertas e fortalecer as afroancestralidades por meio do sensorial-afetivo. Para tanto, é preciso ousar, não temer fundir e transversalizar as estratégias metodológicas, agregar outras linguagens expressivas nessa perspectiva de busca, experimentação, descoberta e reinvenção corporal negra:

O que orienta a escolha da técnica ou vivência pelo/a facilitador/a é principalmente a busca de diferentes linguagens, não necessariamente discursivas, que recorram a mais de um sentido corporal e que produzam estranhamento, gerando potencialmente dados não previsíveis, que permitam tocar a afetividade e o inconsciente envolvidos no pensamento. (CRUZ, 2009, p. 35).

Assumir essa formação como campo de pesquisa foi crucial para que minha investigação ganhasse novas proporções reflexivas e propositivas. Por meio de rituais de integração, exercícios de dança e jogos de criação pré-elaborados, inseri-me na roda das vivências para estar junto, descobrindo, refletindo e recriando em interação com cada educador dançante, sem a pretensão de induzir ou forjar resultados. Estar junto com o “outro-diferente” em campo

é um exercício pedagógico de habitação e diálogo com lugares de mistério, inquietação, questionamento, problematização e (re)descoberta, em que se faz necessário inserir-se nos territórios de risco que se apresentam à nossa frente, romper com os conceitos estabelecidos, desafiar os vícios e condicionamentos físicos, eliminar expectativas e proteções para entrar em zona desconhecida e abrir-se para novos/velhos conhecimentos.

Rodrigues (1997, p. 24) fala sobre a necessidade emergente de investigações processuais no campo das experiências corporais, especificamente nos territórios dançantes brasileiros: “As pesquisas de campo situam-se como fontes, onde corpo retrata a sua história, entrelaçando festividade e cotidiano, numa integridade de ser de cada um. O coabitar com a destituição de máscaras, as relações de identidade do corpo tornam-se inevitáveis”. Ela enfoca sobre a potência da dança como construção educativa, terreno fértil para a pesquisa interacional, dizendo: “Situamos a dança como atividade em que vários corpos se integram para gerar conhecimentos no âmbito do sensível, do perceptivo e das relações humanas a partir de um contato direto com a realidade circundante” (RODRIGUES, 1997, p. 23).

Procedimentos metodológicos

Procurei adotar estratégias metodológicas favoráveis ao desenvolvimento de processos interativos/colaborativos a serem aplicados nos cronogramas de vivência, desde os momentos de experimentação dos códigos de dança até suas análises. Essas estratégias foram alicerçadas nas experiências de ensino construídas pela Companhia Balé Baião

em Itapipoca/CE, no seu espaço de formação e criação, o Ponto de Cultura Galpão da Cena.

Composta por dançarinos-intérpretes-criadores de formação híbrida: atores, músicos, artistas visuais, arte-educadores e pedagogos, o Balé Baião apresenta um balaiio diversificado de atividades artísticas, culturais e socioeducativas realizadas na cidade de Itapipoca/CE, região do Vale do Curu/Litoral Oeste, assentamentos e comunidades quilombolas. Sua trajetória inicia em 1994, atuando nos movimentos sociais em defesa da cidadania e direitos humanos, agregando jovens dançarinos dos bairros periféricos do município de Itapipoca/CE. Desde seu primeiro elenco, a companhia vem construindo seus exercícios de preparação corporal e processos de composição coreográfica a partir das necessidades coletivas dos seus membros, acolhendo e potencializando as singularidades de cada corpo-sujeito à luz dos princípios de Paulo Freire e dos anseios dissidentes de uma dança contemporânea brasileira descolonizada, autônoma e libertária.

As estéticas, poéticas e dramaturgias de seus trabalhos coreográficos nascem de questões relacionadas ao Corpo Contemporâneo e das implicações em seus territórios de existência, partindo dos mitos pessoais de cada dançarino, das suas ancestralidades e das prospecções, vislumbrando danças cênicas coletivas, ritualísticas e interacionais.

Ao longo de 25 anos, a companhia vem desenvolvendo metodologias de ensino e criação fundamentadas nos princípios de Pedagogia da Autonomia, buscando valorizar o corpo singular/plural como potência inacabada, em processo contínuo de construção e reinvenção. O termo “baião” vem da ideia de mistura de ingredientes, fusão de possibilidades dançantes, multicorporeidades. Atualmente a Com-

panhia Balé Baião é uma entidade jurídica, a Associação de Artes Cênicas de Itapipoca (Aarti), que gerencia ações continuadas de formação por meio da Escola Livre Balé Baião em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

Fazer-se corpo cênico e potencializar singularidades na perspectiva de uma dança que se propõe interagir em contextos distintos e plurais, para e/com pessoas distintas. Acolher-se e dar-se ao outro com intensidade, forjar gestos colaborativos, mutirões de ideias, concepções e criações. Vislumbrar uma dança comunitária, grupal, a dois, a três, a sete, a vinte, desvelando consensos, divergências, convergências e urgências. Tornar visíveis os ‘portais’ que levam a encontros, diálogos, interações e transmutações entre corpos disponíveis e generosos, entre obra e público. Desenhar afagos, conduções, idas, retornos, marchas e permanências, no trânsito entre gesto, imagem e tensão. (MORENO, 2015, p. 125-126).

Outra base sólida que fundamentou as metodologias do curso foi a Pretagogia, referencial teórico-metodológico que aborda o pertencimento negro, o corpo-dança afroancestral e a tradição oral africana nos contextos de formação de professoras e professores. Propõe-se contribuir com a edificação de experiências educacionais balizadas pela Lei n. 10.639/03 (PETIT, 2015). A Pretagogia sugere o “fazer coletivo” como condição indispensável para se edificar percursos compartilhados de investigação, assumindo o corpo como principal via de prática-estudo-construção de conhecimento com/pelo/para o corpo-dança-afroancestral.

O curso “Corporeidades afroancestrais na cena contemporânea” se propunha a integrar jovens e adultos com ou sem experiência técnica em dança, atuantes em campos diversos de trabalho, especificamente educadores do ensino formal e não formal, artistas de dança, teatro e música, lideranças comunitárias, militantes de movimentos sociais e acadêmicos, para edificar processos de compartilhamento, experimentação, aprofundamento e criação em danças afroancestrais, assumindo a “cena contemporânea” como lugar de ocupação e empoderamento do corpo negro dançante, que incessantemente se reinventa e se reelabora.

Seu cronograma se dividiu em duas etapas distintas: de abril a agosto de 2017, o foco da formação foi possibilitar o aprofundamento e análise de experimentos em danças afroancestrais tendo como conteúdos as corporeidades e narrativas dos orixás brasileiros. De setembro a dezembro de 2017, o foco foi mapear e selecionar proposições, ritos, exercícios e jogos para ensino e criação em danças afroancestrais, resultando na montagem coletiva de uma obra artística chamada “Cabeças Sagradas”. Os principais conteúdos previamente planejados para a primeira etapa do curso foram:

- Códigos de movimento corporal baseados nas danças ritualísticas presentes no candomblé e umbanda: orixás, entidades e guias;
- Códigos de movimento corporal baseados nas expressões de dança afro e indígena cearense: Maracatu carnavalesco (desfile e coroação da rainha negra) e dança do Torém (Tremembé da Barra do Mundaú, Itapipoca/CE);
- Improvisação corporal a partir de repertórios de movimentos, códigos, gestos e narrativas afroancestrais.

As vivências desses conteúdos se deram por meio do seguinte cronograma de atividades ou conjunto de ritos:

- Formação de círculos para evocar integração e unidade entre todos/as os/as presentes, experimentando formatos diversos no espaço;
- Acolhimento e reverência ao sagrado que cada corpo traz/revela por meio de rituais de saudação, afeto e benção, proporcionando o exercício do encontro de olhares, respiração compartilhada, abraços acolhedores, benção e canalização de axé;
- Mitos pessoais: compartilhamento e escuta das histórias e mitos pessoais, em que cada pessoa deverá contar de si, dos seus trajetos de vida, lembrando lugares, pessoas, acontecimentos importantes, medos, superações, desejos, evocando primeiramente os seus ancestrais próximos: pais, avós, parentes vivos ou desencarnados;
- Edificando corpos plurais/conscientes: localização e percepção sensorial de todas as partes do corpo dançante, desde os pés (raiz ancestral, ponto de partida, gerador de caminhos) até a cabeça (orí, lugar do orixá pessoal, singularidade), vislumbrando ativar as potências de cada uma delas na perspectiva de compor um corpo integral dançante, em que não existe um só centro gerador de energia, mas centros diversos localizados em todo o corpo que trabalham em rede de comunicação e colaboração. As práticas do curso tiveram como principais referências os arquétipos dos orixás brasileiros, seus mitos e narrativas/oralidades. Ao longo do ano, experimentaram-se exercícios de preparação corporal e composição co-

reográfica que foram fundamentais para a produção do espetáculo “Cabeças Sagradas”, uma obra ritualística que celebrou os encontros, compartilhamentos, aprendizados, inquietações, buscas e achados em coletivo. O processo de concepção, montagem e ensaios da obra realizou-se no período de setembro a dezembro de 2017 e contou com a participação efetiva de todos os participantes do curso.

Em cena, dançaram empoderadas e integradas 31 pessoas, 31 afetos; alguns/mas pela primeira vez, outros/as já tinham experiência, no entanto todos/as estrearam uma experiência cênica inédita de dança afroancestral, em que o foco não era mostrar um trabalho espetaculoso e distante do público, mas um rito cênico construído em tempo real, aproximando-se, interagindo e dialogando com as pessoas, subvertendo os conceitos eurocêntricos de palco e caixa cênica para propor uma atmosfera de acolhimento, afeto, emanção de axé, alegria e esperança.

O “Cabeças Sagradas” estreou no dia 15 de dezembro de 2017, às 19 horas, no espaço “Tempo Livre Espaço de Consciência Corporal” de Norval Cruz, situado no Cocó, Fortaleza/CE, e contou com a participação de um público querido, formado por familiares dos participantes do curso, amigos, colaboradores, artistas, educadores, estudantes e pesquisadores. Foi uma noite de grandes emoções, empoderamento e afirmação das africanidades cearenses.

Release do espetáculo Cabeças Sagradas

No fluxo de travessias, entre marés e terra firme, entram em cena Iemanjá, a mãe de todas as cabeças, e seu

filho Omolu, o orixá da cura. Desse encontro-abraço, um novo mito ganha corpo e explode em movimento: a criação do cosmos. Materializa-se de todos os tamanhos, tempos e pesos uma diversidade infinita de seres, sons, cheiros, cores, sabores, lugares, extintos, desejos, divindades... Dançam Oguns, Oxóssis, Oxuns, Nanãs e Oxalás, incorporados no tempo presente do aqui e agora. Nisso, instauram-se sete assentamentos, sete pontos de partida, passagens e chegadas, sete territórios de habitação, interferência e transformação, sete vezes espirais, e a Roda Sagrada se faz. Laroyê Exú puxa cordões, algazarras e traquinagens, convida o mundo para assumir as suas contradições e conflitos, impulsiona a roda para que ela ganhe outras dimensões, estados e texturas, conduz os seres para a encruzilhada. E retorna-se ao berço ancestral e devolve-se à terra-mãe tudo o que dela é desde sempre. Iemanjá reaparece entre ondas de gente. Guarda e cuida de todas as Cabeças Sagradas até que elas precisem retornar ao mundo dos movimentos e seguir com suas missões.

Conclusão: giras que seguem confluindo

É necessário romper com a visão eurocêntrica/neocapitalista/racista que hoje, mais do que ontem, tende a supervalorizar o que é “novo”, perseguir, excluir e eliminar tudo o que é “velho”, principalmente se é “coisa de preto”. Construir essa reflexão dentro da experiência em danças afroancestrais é indispensável, pois convoca para um reconhecimento e retomada às ancestralidades negras como práticas estéticas/políticas de afirmação e empoderamento em constante dinâmica de transformação, haja vista que cultura e ancestralidade não se petrificam no tempo, muito

pelo contrário, reconfiguram-se atravessadas pelos anseios e apelos contemporâneos:

O corpo é mais que uma memória. Ele é uma trajetória. Uma anterioridade. Uma ancestralidade. Por isso é preciso fazer o movimento da volta, mas volta não é retrocesso. É movimento descontínuo e polidirecional. Como a teia de aranha. Trata-se de inventar enquanto se resgata; trata-se de re-criar enquanto se recupera. (OLIVEIRA, 2007, p. 107).

O que hoje é tido como ancestral amanhã será novo, renascerá, ganhará novas corporeidades, e o que se mostra como “novo” ou “recente” poderá ser ancestral no futuro. O velho sempre retorna ressignificado e o novo sempre terá que maturar, envelhecer, dar seu lugar ao outro, desfazer-se de tudo que acumulou, transmitir seus conhecimentos para quem se dispõe a aprender e seguir aprendendo. Motivar corpos e desejos para acolher e redimensionar as velhas e novas possibilidades dançantes, eis a primeira proposição a ser assumida nessa perspectiva de aprofundamento e construção corporal afroancestral. Dessa abertura generosa todos os outros espíritos/anseios pedagógicos poderão fluir e confluir nos contextos diversos de educação, experimento, criação e fruição artística. Axé e fé na luta!

Referências

AMANTINO, M.; PRIORE, M. D. (Org.). *História do corpo no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2011.

CRUZ, N. B. *Consciência corporal e ancestralidade africana (manuscrito): conceitos sociopoéticos produzidos por pessoas de santo*. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educa-

ção) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARQUES, I. A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MORENO, G. (Org.). *Dança Balé Baião 20 anos em companhia*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2015.

OLIVEIRA, E. D. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

PETIT, S. H. *Pretagogia: corpo-dança afroancestral e tradição oral, contribuições do legado africano para a implementação da Lei n. 10.639/03*. Fortaleza: UECE, 2015.

RODRIGUES, G. E. F. *Bailarino – pesquisador – intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade, a força social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

CORPO, ARTE E CULTURA DIGITAL NA BNCC: AS MUDANÇAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA, O SABER DOCENTE E O DEVIR-PROFESSOR

ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA

Livre-Docente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação da Unicamp.

Endereço eletrônico: rogermou@unicamp.br

LUIS GUSTAVO GUIMARÃES

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenador pedagógico em escolas de educação básica na prefeitura municipal de Valinhos, São Paulo.

Endereço eletrônico: luis_gustavogui@hotmail.com

Introdução



Apesar de uma abordagem inicial um tanto didática, não custa lembrar que a formação de professores em nosso país é regida por marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, o Decreto n. 6.755/2009 (revogado pelo Decreto n. 8.752/2016) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), entre outras regulamentações importantes, como as diversas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e sobretudo a Resolução CNE/CP n. 2, de 2015, que definiu as DCNs para a formação inicial em nível superior em diferentes formatações e para a formação continuada. Esse período de intenso fortalecimento da educação marcou o fim da era do Partido dos Trabalhadores na educação brasileira e iniciou uma guinada conservadora e controversa em todos os níveis e dimensões.

Na LDB, por exemplo, vamos encontrar uma preocupação em regulamentar a formação para o magistério da educação básica, que deverá ocorrer em nível superior, enquanto o Decreto n. 6.755, modificado pelo Decreto n. 8752/2016, regulamenta os programas nacionais na área. Finalmente o PNE, em sua meta 20, propõe: “Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto In-

terno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. Já a Resolução CNE/CP n. 2 introduz de maneira mais incisiva o conceito de prática como componente curricular, em alguma medida permitindo uma espécie de reintrodução da dimensão corporal na educação inicial e contínua do professor da educação básica.

Na regulamentação na área referente ao estado de São Paulo, um importante estado da federação brasileira, com mais de 40 milhões de pessoas e uma rede de ensino público gigantesca, embora com indicadores educacionais inferiores a outros da mesma federação (Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência – IVJ, dentre outros), percebe-se a prescrição do uso das tecnologias na formação de professores. Entre as deliberações do Conselho Estadual de Educação, um ciclo se intensifica a partir da Deliberação n. 111/2012, culminando com a n. 154/2017, enfatizando-se aspectos como a implementação de disciplinas ou carga didática específica nos cursos relacionados às tecnologias, bem como outros aspectos importantes, a exemplo do conceito de prática como componente curricular.

Essas prescrições e mudanças que culminam com uma ênfase maior no uso das tecnologias na formação inicial de professores e provocam mudanças importantes nos currículos parecem buscar estabelecer um contato ou diálogo com as chamadas tecnologias disruptivas ou com aqueles corpos dilatados de *youtubers* cuja audiência chega aos milhares ou aos milhões, enquanto, muitas vezes, a presença e função social de um educador forjado na chamada socieda-

de do trabalho, com uma formação acadêmica tradicional, parecem resvalar ou despencar para um limbo cibernético.

Para além da regulamentação, dentro da qual percebemos poucas relações com um conceito de corpo como temos debatido e discutido (DAMÁSIO, 2004; GREINER, 2005; MARZANO, 2012; MOURA, 2010), pensando este corpo como um corpo orgânico integrativo e reunido com a mente, mas, por vezes, marcado por uma separação em relação a ela, é possível observar, no amplo conjunto dessas regulamentações, a persistência de atividades expressivas do corpo concentradas em atividades como dança, teatro, educação física, muitas vezes dentro de um quadro de formação fragmentada oferecida aos futuros docentes da educação básica. Para constatar essa questão, basta lançar um olhar para a forma como as universidades públicas tratam os estágios supervisionados (PIMENTA, 2012) e o conceito de prática como componente curricular, que somente nos últimos anos ganhou uma redação mais explícita e clara na legislação, como na já mencionada Deliberação n. 154/2017, do CEE-SP: “Tornar o conceito uma prática, ação pedagógica ou representação” parece, portanto, estar no centro do debate de uma formação inicial e continuada para o magistério da educação básica que leva em conta um corpo orgânico integrativo.

Nesse contexto de referenciais legais e norteadores da educação nacional, temos a homologação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), primeiramente das etapas da educação infantil e ensino fundamental e alguns meses depois da etapa do ensino médio, em 2018. A BNCC foi elaborada após um amplo movimento nacional que discutiu e refletiu a educação brasileira nas Conferências Nacionais da Educação (Conae – 2010 e 2014), tendo passado por duas versões debatidas em todo o Brasil, tendo sido

a terceira versão redigida com base na segunda versão, a fim de nortear os currículos escolares.

A BNCC vigente, norteadora das políticas públicas nacionais das escolas públicas e privadas, produção de materiais didáticos, bem como das políticas de formação docente no ensino superior, é a mais enxuta, por isso mesmo muita coisa ficou de fora, sendo uma versão mais conservadora em relação à diversidade e direitos sociais, como, por exemplo, o tema da educação de adultos, que foi colocado à margem. Um currículo comum e algumas disciplinas prioritárias possivelmente deixarão de fora aspectos de cunho cultural e social das discussões. Ainda que no texto da BNCC conste que há abertura para que cada rede de ensino construa seus currículos, parece óbvio que em grande parte esses currículos serão tecidos com base na BNCC.

Por ser pautada em aprendizagens essenciais, quase que exclusivamente da educação escolar, gerando altas expectativas de aprendizagem em consequência, os procedimentos avaliativos tenderão a estar mais próximos das necessidades de se alcançar habilidades de competências dentro das disciplinas/campos/áreas. No bojo da BNCC está o interesse em aumentar os índices brasileiros em avaliações de larga escala nos *rankings* internacionais, como apontam Zanotto e Sandri (2018).

A BNCC indica dez competências gerais a serem desenvolvidas/alcançadas por todos os estudantes na educação básica, da educação infantil ao ensino médio:

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Comunicação;
5. Cultura digital;
6. Trabalho e projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Empatia e cooperação;
10. Responsabilidade e cidadania.

Essas competências estão organizadas de forma distinta em cada etapa, determinando as finalidades e como deverão ser desenvolvidas. Na educação infantil, elas estão organizadas em direitos e objetivos de aprendizagem dentro de cinco campos de experiência. No ensino fundamental, a organização é feita a partir de unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades estruturando as práticas de cada área do conhecimento e seus componentes curriculares específicos. Já no ensino médio, o enfoque é nas habilidades que cada área do conhecimento deve proporcionar ao discente.

Quando passamos à análise da BNCC, partimos da identificação e localização da Arte em cada nível/etapa de ensino da educação básica, conforme segue:

1. A educação infantil tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, os quais são organizados pelos campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A arte atravessa esses campos dando vida às experiências e às experimentações mais específicas das diferentes linguagens e formas de expressão (por exemplo: música, dança, artes visuais, etc.).
2. O ensino fundamental – anos iniciais e finais – tem o componente curricular Arte focado em diferentes linguagens: as artes visuais, a dança, a música e o teatro, que também constituirão unidades temáticas; nesse caso, a BNCC inclui uma quinta unidade temática: artes integradas. A abordagem

que deverá ser feita nos contextos educativos pressupõe seis dimensões indissociáveis e simultâneas, sem ordem hierárquica, que são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

3. O ensino médio apresenta o ensino de Arte na forma de tecnologias e suas linguagens, correspondendo a um itinerário formativo escolhido pelo estudante, o que em certa medida corresponde a aspectos do modelo alemão, no qual eles precisam também optar por um percurso no nível e modalidade de ensino.

Quando colocamos em diálogo esses conceitos aí preliminarmente apontados, o que chama a atenção é a forma como eles podem ou não convergir na sua relação com o conceito de saberes docentes cunhado por Tardif (2002, p. 16).

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. Como se pode então pensar, essa articulação entre 'o que sabe um ator em atividade' e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante à sua?

Na teoria de Maurice Tardif vamos identificar o conceito de saber docente dentro de uma ideia maior, denominada pelo autor de saber social, isto é, saberes que se desen-

volvem pela convivência entre homens e mulheres numa interação complexa e, muitas vezes, conflituosa na busca de um equilíbrio dentro do portfólio de saberes dos professores, os quais se dividem em saberes profissionais, saberes escolares, saberes disciplinares e saberes experienciais.

Ora, não custa lembrar que o conceito de saber escolar está associado às primeiras instâncias de socialização da vida dos futuros docentes, ainda na infância e/ou adolescência. As memórias de toda ordem, das brincadeiras, jogos e situações de educação informal na adolescência, mas também os aprendizados dentro da esfera de socialização escolar, ensino infantil, fundamental e médio, são fundamentais para as escolhas docentes futuras.

No caso dos saberes disciplinares, sabemos que os professores vão aprendê-los e desenvolvê-los durante o aprendizado na área específica de suas licenciaturas, sobretudo com as disciplinas, como área e como grupo de disciplinas especializadas dentro dos cursos de graduação dos futuros professores.

Não menos importante são os saberes profissionais (TARDIF, 2002), que são desenvolvidos já nos primeiros anos de atividade docente, ou seja, no âmbito da educação contínua e continuada, e não mais no período de educação formal ou formação inicial.

Mas a pergunta que não cala é: onde e como os professores em formação e os que estão na ativa e na educação básica aprenderam e experimentaram o uso das tecnologias da educação e da comunicação como um importante componente curricular, para além do mero uso mecânico das variadas funções materializadas nas micro/nanomáquinas da modernidade, como, por exemplo, o celular?

Com efeito, parece-nos que o que está em jogo, com a nova ênfase no uso e emprego das tecnologias na formação de professores para a educação básica e, portanto, no ensino público em geral, são as mudanças que isso provocaria na forma como os docentes passariam a buscar ou potencializar as chamadas famílias de saberes docentes: escolares, profissionais, experienciais, etc.

Do estudo preliminar desses marcos e dos apontamentos sobre o corpo, aliados às questões dos marcos legais e da teoria dos saberes docentes na sua relação com a BNCC, depreendemos que há alguns desafios que relacionam tanto o corpo quanto o ensino da arte na sua relação com a chamada cultura digital, que é definida como uma competência a ser adquirida:

1. O tempo de trabalho dos professores na ativa, na educação ou na formação continuada precisaria ser dividido entre a sala de aula e formas ou estratégias inovadoras de abordar corpo, cultura digital e ensino da arte nos mais diferentes níveis.
2. As professoras e professores precisariam ser apoiados o tempo todo no desenvolvimento de novas metodologias e abordagens, para que passem de consumidores a produtores de conteúdo no âmbito das tecnologias para a sala de aula.
3. A nova BNCC, aliada, por exemplo, a conceitos como tecnologia e suas linguagens, remete a prioridades que um contexto civilizacional, no caso, o latino-americano, escolhe para fortalecer a educação de suas juventudes, num contexto global extremamente desigual e marcado pela hegemonia do mundo anglófono.

4. A ideia de criar uma organicidade entre o emprego de tecnologias na sala de aula e na formação de professores, relacionadas ao ensino de arte na sua relação com o corpo e a cultura digital, precisaria de algum pacto, algum entendimento consensual entre os grupos sociais que disputam as redes de poder, que, a partir daí, poderiam criar alguma soberania educacional consensuada, propiciando um contexto no qual estudantes e professores passassem à condição de atores, e não de espectadores ou consumidores de conteúdo digital.

Esses desafios para a formação docente, sejam eles na formação inicial e/ou continuada, necessitarão da composição de um outro território e outras formas de produzir a educação com o outro, e não apenas para o outro.

A formação docente, em especial a formação inicial, estará ancorada, cada vez mais, nessas leis, nesses documentos normativos, nessas exigências de competências e habilidades para o exercício da profissão, para as exigências das formatações dos alunos indicadas ao final de cada etapa/nível de ensino e direcionamentos da educação maior do que em movimentos de singularização. Mas como provocar rasuras, fissuras?

Os diferentes saberes de professores e professoras são colocados em jogo no exercício da docência ao terem que lidar com um currículo base norteador das suas escolhas e práticas, fazendo emergir questões relacionadas à dimensão sensorial, física e perceptiva pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem? Como conciliar as referências legais e constituir outros lugares de fluidez da vida de professores

e professoras para a construção de outros mundos possíveis na escola?

O movimento de pensar o professor em um devir, um vir a ser, colocando-se em jogo os saberes do percurso formativo inicial e os saberes constituídos na/da prática docente, os quais são postos em suspenso, pode favorecer a emergência de modos inventivos na jornada desse ser professor dentro de uma *educação menor*.

Gallo (2008), ao propor a reflexão de uma educação menor, auxilia-nos a compreendermos a educação como acontecimento, vivenciando novos e diferentes agenciamentos e produzindo diferenças e diferenciações no contexto educacional, de modo a compor uma docência em constante invenção.

Fazer da invenção um problema significa recusar a invariância das condições de possibilidade da cognição e reconhecer seu caráter temporal e de diferenciação interna. A invenção é uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma. Ela não é um processo psicológico a mais, além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem, mas é uma potência temporal, potência de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos. Colocando o problema da cognição a partir da invenção, falaremos então de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e – o que é de particular interesse aqui – de uma aprendizagem inventiva. (KASTRUP, 2011, p. 1274-1275).

“Uma educação menor é um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2008), ou seja, uma educação da micro-

política, da produção de brechas, um ato político construído e vivenciado coletivamente em detrimento de uma educação maior. Enquanto a educação menor está mais próxima das “misérias” dos alunos e dos professores, de suas questões pulsantes, a educação maior é o campo da educação instituída, do conjunto de regras, normas e objetos legais que fazem instituir, como já apontamos no início deste texto.

O professor, para viver essa educação menor, tem que constantemente *des-educar* seu olhar, numa constante deriva, vivenciando os deslocamentos cotidianos e o diálogo com as subjetividades, para que a sala de aula, por exemplo, possa ser espaço de aprendizagens inventivas para além das formalidades impostas pela educação maior, de sorte que a sala de aula não seja apenas as quatro paredes e o “palco docente”, e sim outros territórios. Os saberes docentes poderão ser experimentados de outras formas e por outros prismas, diluindo-se em processos de produção de subjetividades, agenciamentos e acontecimentos.

Explorar a BNCC a partir do corpo, arte e cultura digital pode ser uma fissura, a fenda para outros agenciamentos e acontecimentos de desterritorialização da sala de aula e processos educativos impostos pela educação maior. Pensar em outros modos de experienciar a formação docente na sua esfera inicial e continuada é não ter respostas, mas desejos de encontros com o outro em uma forma circular de aprender.

[...] o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é conti-

nuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado. (KASTRUP, 2011, p. 1279-1280).

Essa forma circular de aprender aproximaria o/a docente do aprendiz-artista, como aponta Kastrup (2011), que se reinventa permanentemente para além de repetir mecanicamente ou buscar dar as mesmas respostas. Sair do lugar de apenas consumidor da cultura digital para produtor é um bom exemplo que poderia fazer parte de programas de formação de profissionais da educação.

A aprendizagem da arte desenvolve-se numa tensão permanente entre a invenção de problemas e a solução de problemas. O direito ao inacabamento aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente, pois o verdadeiro artista é aquele que jamais abandona sua condição de aprendiz. (KASTRUP, 2011, p. 1279-1280).

Partimos da compreensão dos saberes docentes propostos por Tardif (2002) para enxergar os entremeios da educação menor, criando uma tensão necessária para deixar eclodir o inacabamento e pensarmos em *des-aprendizagens* docentes e em um vir a ser docente diário que irá se refazer constantemente na dimensão com os outros em um empreendimento coletivo, segundo Gallo (2015).

A educação que apontamos não necessita de receitas prontas, de cercas e de redes, mas de coragem para a vivência de outros lugares do professor e da professora, de outras relações e de outras aprendizagens diante do presente, do real, das misérias e das belezas do inacabamento da

vida para além das jaulas e gaiolas oferecidas pela educação maior. Faz-se mister conectar-se com a arte, dançar com a cultura digital e desfazer os corpos no chão e no ar.

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15-16 do PNE (2014-2024). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. 2015. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/galloeuoutrooutros.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

MARZANO, M. *Dicionário do corpo*. São Paulo: Loyola, 2012.

MOURA, R. A. O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade-laboratório. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 62, p. 37-49, 2010.

PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 154, de 2017. Dispõe sobre a alteração da Deliberação CEE 111/2012. *Diário Oficial*, Poder Executivo, São Paulo, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. *Temas e Matizes*, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, 2018.

DESVELAR/AMPLIAR BAGAGENS CULTURAIS: POTÊNCIAS EXPANDIDAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

MIRIAN CELESTE MARTINS

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da USP e licenciada em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina (FASM). Professora do curso de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie). Coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia (GPAP) e Mediação Cultural: Provocações e Mediações Estéticas (GPeMC). Professora aposentada do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Conselheira da América Latina da International Society of Education through Art (Insea).

Endereço eletrônico: mcmart@uol.com.br

ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI

Doutora e mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie) e graduada em Pedagogia pela Mackenzie e em Artes - Educação Artística (licenciatura) pelo Centro Universitário Claretiano (Claretiano). Conteudista de material didático para Ensino a Distância (EaD). Membro do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas (GPeMC) e do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP). Docente do Centro Universitário das Américas (FAM) na graduação em Pedagogia e licenciaturas.

Endereço eletrônico: estelabonci@hotmail.com

Olhares intrigados

Figura 1 – Entreolhar – Foto-ensaio composto por seis fotos digitais de Olga Egas



Fonte: Olga Egas (2017).

Estudantes de Pedagogia deparam-se com xilogravuras. No registro sensível da professora-fotógrafa¹, o proces-

¹ Olga Egas é professora da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e mestra em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Coordenadora do Mirada, grupo de estudos e pesquisa sobre Visualidade, Interculturalidade e Formação Docente.

so se torna visível: ampliar o olhar para o encontro com as obras de Goeldi e o explorar da madeira e de seus sulcos que se transformam em formas. Este foto-ensaio², como um texto visual, é expressão de uma prática docente que valoriza o encontro com a arte e com o seu fazer.

Qual a potência desses encontros com a arte e a cultura para estudantes de Pedagogia? Sabemos que há um percurso possível de formação cultural e abertura à experiência estética que pode ser impulsionado por uma sensível mediação cultural. E é entre essas questões que aqui focalizamos o curso de Pedagogia e o espaço da formação cultural e artística como potência para ampliar saberes.

Como docentes em cursos de Pedagogia e inseridas nas preocupações que unem o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP)³ pesquisamos o que os/as estudantes trazem em suas bagagens culturais como aspectos impulsionadores de reflexões e ações. Não só em relação às imagens que acompanham seus relatórios e projetos, muitas vezes ainda compondo apenas os anexos ao final do texto, mas em relação ao próprio ensino de arte, ainda comumente pautado em atividades isoladas que valorizam a figuração realista à moda de um “olhar de missão francesa” que ainda parece estar instalado na valorização das cópias.

² Sobre fotos-ensaios, poderíamos nos perguntar quais as leituras de imagens nossos estudantes de Pedagogia são impulsionados a fazer. Fotografam como ilustração do que fizeram ou podem construir textos visuais a partir do que viveram? Podem tornar processos visíveis pelos fotos-ensaios? Egas (2017, p. 277-278) adverte sobre o que é foto-ensaio: “Não qualquer imagem, mas o conjunto de imagens potentes na construção do pensamento visual, convocando tanto o autor quanto o observador a realizar associações visuais e ter novas ideias sobre o que antes aparentava estar dissociado e invisível”.

³ Grupo iniciado em 2012. Veja mais em: www.arte-pedagogia-mediacao.com.br. Acesso em: 10 out. 2019.

De quais modos a disciplina que focaliza arte nos cursos de Pedagogia (nomeadas de modo diverso, mas sempre com restrita carga horária) pode impulsionar arte e cultura? Até que ponto essas práticas contribuem como alicerces para o exercício da docência como prática sensível, criativa e interdisciplinar?

Para trazer algumas respostas possíveis, buscamos trazer algumas práticas vividas em nossa docência e os dados obtidos na tese *Formação cultural e artística de estudantes de Pedagogia: constelações potenciais* (BONCI, 2018), utilizando o mesmo aporte metodológico da tese: a *a/r/tografia* (“a” de “artist”, “r” de “researcher” [pesquisador] e “t” de “teacher” [professor]). Preconizada por Irwin (2008, 2014) e seus parceiros, a metodologia é baseada em práticas criativas e rizomáticas e em uma pedagogia performativa que se dirige ao potencial, àquilo que ainda não conhecemos, para revelar descobertas a partir de vivências, experiências e relatos de situações diversas por meio de ações poéticas.

Assim, com olhares intrigados, abrimos a reflexão teórica com as considerações sobre cultura e formação. Abordamos também a importância de trazer à tona a infância dos estudantes com seus primeiros encontros com a arte e a potência de seguir provocando a frequência da arte. Como ampliações possíveis, consultamos também documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015), como alimento para desvelar/ampliar bagagens culturais entre estudantes e docentes dos cursos de Pedagogia.

Formação cultural e artística?

O tema da formação cultural dos professores continua a ser encarado, nos meios acadêmicos, como uma ação de caráter pessoal: quem já tem o hábito, aproveita as oportunidades que a universidade oferece; os que não têm passam ao largo dos eventos e cursos de extensão, usufruindo do espaço acadêmico apenas para sua certificação. (NOGUEIRA, 2018, p. 31).

Já em 2008, Monique Andries Nogueira questionava sobre o porquê de se insistir na ideia de que a formação cultural dos professores ainda era incipiente e precisava ser incrementada. Em seu texto publicado em 2018, 15 anos depois de sua tese, em que tratou da questão, ela reitera que a formação cultural ainda não é tratada de modo a superar hábitos cristalizados.

Refletir sobre qual a formação cultural de estudantes de Pedagogia desencadeia diferentes campos de formulação sobre as noções de experiência, cultura e formação. Pesquisas acadêmicas, políticas públicas e currículos destacam-se como evidências que compõem uma discursividade operando a favor da legitimação da ideia de um professor que “deve” se formar culturalmente (DALLA ZEN, 2017).

Consideramos que estudantes de Pedagogia já trazem sua própria formação cultural e artística, mas nem sempre estão conscientes do que a compõe e de que ela nunca está terminada. Compreendemos que todo e qualquer ser humano vivencia uma formação cultural desde o seu nascimento, imerso em um contexto social e cultural múltiplo que lhe proporciona acesso a diferentes conhecimentos, ideias, crenças e maneiras de existir e atuar nesse contexto/comu-

nidade/sociedade a que pertence. Assim, a cultura representa a essência de tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo, de uma nação, de grupos inseridos em determinado contexto social. Entretanto, o termo “cultura” possibilita uma multiplicidade de sentidos. Por sua polissemia, Canclini (2008) apropriadamente coloca o termo no plural e o adjetiva, denominando-o “culturas híbridas”.

Santomé (1995) nos chama à atenção para o fato de os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula apresentarem grande parcialidade no momento de definir os conteúdos que valem a pena serem trabalhados, ou seja, a cultura legítima que será cultivada. Segundo ele, é muito difícil encontrarmos currículos que proporcionem aos professores e alunos refletir e investigar questões sobre as culturas negadas e silenciadas e que os capacitem para refletir e analisar criticamente sobre a sociedade da qual fazem parte, preparando-os para intervir e participar nela de forma mais democrática, responsável e solidária.

Consideramos que o ensino de arte é um componente curricular importante para ampliar a formação cultural e temos iniciado com a retomada dos primeiros encontros com a arte por meio da memória afetiva. Descubrem, assim, a importância de seus primeiros mediadores?

Encontros primeiros com a arte

Estamos todos imersos na cultura, envolvidos por apelos visuais, sonoros, corporais presentes por toda parte, especialmente aqueles veiculados pelos grandes meios de comunicação de massa. Acreditamos que a formação cultural é um:

[...] processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa. (NOGUEIRA, 2008, p. 4).

Como ação contínua e cumulativa, voltar à infância e perceber os primeiros contatos com a arte e a cultura tem se mostrado uma ação vigorosa que não apenas aproxima os alunos conosco e entre si, como também desvela as oportunidades vividas ou não, oferecidas por familiares, pela escola, pelo contexto em que viveram. As memórias dos estudantes são ampliadas quando aquilo que foi visto e vivido passa a ser registrado, percebido, compreendido, problematizado e ressignificado, como temos apontado em outros textos (MARTINS, 2012; MARTINS; BONCI, 2017).

A ação de recordar os primeiros encontros com a arte, realizada em 2017 com alunos do terceiro semestre do curso de Pedagogia (BONCI, 2018), evidenciou as histórias pessoais dos discentes que foram reveladas em desenhos e pequenos textos. Uma luz sobre as histórias de vida dos estudantes revelando a potência das experiências vividas, ressignificadas pelo olhar de quem as recorda e retrata e pelo olhar de quem as lê e interpreta.

Figura 2 – Pescaria – Um desenho e seus detalhes. Lápis grafite 6b e papel Canson A5



Fonte: Produzido por estudante de Pedagogia da UPM (2016).

Figura 3 – No início era desenho... – Um desenho e seus detalhes. Lápis grafite 6b e papel Canson A5



Fonte: Produzido por estudante de Pedagogia da UPM (2016).

O que nos dizem esses desenhos realizados? No primeiro desenho apresentado (Figura 2), entre os muitos realizados, nota-se a importância de viagens e experiências fora da escola com a família. Uma pescaria foi considerada uma experiência cultural significativa para a educanda. No outro (Figura 3), o foco foi o fazer, a oportunidade de criar. A marca do nome testemunha a autoria, mas – como a maioria dos registros coletados durante a pesquisa de Bonci (2018)

apresenta simplistas respostas figurativas – retratando cenas com ou sem personagens. São permeados de desenhos lineares, com raras presenças de texturas ou volumes. A ordenação espacial é também simplista, havendo raras exceções que mostram um conhecimento de perspectiva ou de ilusões de profundidade. As representações podem ser lidas como produções infantilizadas, retratando talvez uma estagnação, bloqueio da expressão artística ou poucas oportunidades de expressarem-se por meio de desenhos.

Nessas recordações dos primeiros encontros com a arte, ainda podemos refletir sobre os primeiros mediadores que de alguma forma possibilitaram aos alunos de Pedagogia um contato mais próximo e significativo com o universo da arte e cultura e que deixaram marcas na formação cultural e artística desses estudantes: a família e a escola.

Repertórios mediados por diferentes agentes direcionam ações às potencialidades a serem amadurecidas e conquistadas por aquele que é mediado como indivíduo em processo de formação, considerando os diferentes ritmos, repertórios, conhecimentos adquiridos e trajetórias de cada ser humano. “Acreditamos que é preciso oferecer espaços diversos de encontros com a arte na formação cultural e artística dos estudantes de Pedagogia possibilitando um exercício dinâmico de mediação enquanto diálogo de significados e de sentidos que proporciona experiências que transformam os sujeitos” (BONCI, 2018, p. 92).

Inspiradas pelas histórias de vida (JOSSO, 2007), continuamos a desvelar repertórios mediados pelos mais variados agentes: pais, tias e avós aparecem nessas histórias. Portfólios são pedidos e uma ação interessante é pedir para que narrem como o fizeram, antes de mostrar. Isto não só abre a oportunidade de que percebam seus próprios proces-

sos de criação, como também amplia a curiosidade para verem os trabalhos de todos.

Para realizar seus portfólios, muitos estudantes contaram as boas conversas com seus pais, com muitas fotos recuperadas e até uma roupinha que aparecia em uma delas quando era um pequeno menino. Isabella Sousa levou uma mala que tinha um relógio em uma de suas faces para indicar o tempo, contendo desenhos, pastas e fotografias que sua mãe havia guardado. Outro conversou com seus amigos de infância, recuperando memórias divertidas. Rosângela Sá contou emocionada sobre sua família e sobre a importância de uma máquina de costura e trouxe *patchworks* produzidos com tecidos repletos de memórias.

Figura 4 – Encontros com a arte na infância – Foto-ensaio produzido com três fotografias digitais da primeira autora

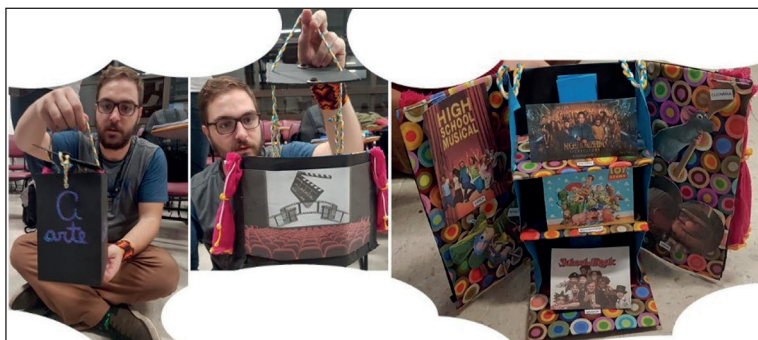


Fonte: Mirian Celeste Martins (2019).

Alexandre G. Scarlato fez uma caixa-surpresa, escrevendo em cada face: “Arte através do cinema”. Dentro havia

uma outra caixa, que apresentava cartazes de filmes e o que haviam aprendido com eles. No verso, uma sala de cinema e a terna lembrança de sua avó.

Figura 5 – Uma caixa mágica – Foto-ensaio produzido com três fotografias digitais da autora a partir do portfólio de Alexandre G. Scarlato



Fonte: Mirian Celeste Martins (2019).

A percepção das próprias histórias, as memórias afetivas de tantas lembranças ou mesmo a falta delas para elas e eles, com muitas ou quase nenhuma foto recuperada, com contextos tão diversos, permitiram aclarar para esses estudantes como a arte e a cultura fizeram e fazem parte de suas vidas. Puderam valorizar também o papel de quem abriu esse universo para eles, sempre com muita emoção e afetividade, além de se conhecerem melhor como grupo que vive um processo educativo e colaborativo.

Ampliando contatos com a arte

A formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que to-

dos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãos produzidos na cultura e produtores de cultura. (KRAMER, 1998, p. 21).

Destacando a riqueza do mundo da literatura e das experiências culturais na vida do professor, a autora enfatiza a questão da importância dessa formação, defendendo uma política de formação que assegure a todos os professores o acesso a cinemas, centros de cultura, museus, revistas. Assim, não basta apenas levantar histórias vividas, é preciso oferecer espaço e tempo para apropriação e ampliação do patrimônio cultural e artístico.

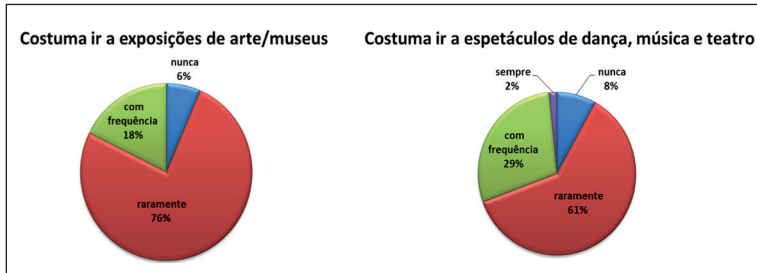
Em sua participação no III Simpósio Formação de Educadores em Arte e Pedagogia ocorrido em 2017, a professora Monique Andries Nogueira, aqui já citada, discorreu sobre a questão da formação cultural e artística dos educandos. Relatou algumas de suas experiências nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde leciona atualmente. Da persistência em resgatar a arte na Pedagogia, Nogueira relata que a produção mensal dos relatórios de apreciação a eventos artísticos por parte dos alunos, com o comprovante da participação nesses eventos, representa um ponto positivo, possibilitando que criem suas próprias redes de informações, uma verdadeira agenda cultural.

Segundo a professora, muitos apontam que a universidade não promove eventos culturais, sendo essa a grande questão para a educadora: existem, sim, os eventos, mas são apenas eventos, e não uma política de formação cultural e artística. Em suas colocações, Nogueira ressalta que há pessoas que conseguem formar o hábito a despeito de toda sua formação contrária, porém são exceções. Assim, é necessá-

rio que essas questões de formação cultural e artística de professores sejam pensadas como política curricular, valorizando a presença de disciplinas que trabalham essa questão e o entendimento por parte das coordenações dos cursos de que essa formação é importante para a formação de professores e superação desse grande desafio.

Na pesquisa realizada por Bonci (2018), dentre 42 questionários coletados em 2015 e nos 62 coletados em 2016, os dados apontam que os alunos da graduação em Pedagogia raramente participam ou frequentam espaços e eventos culturais, como visitas a exposições, concertos, espetáculos de dança e de teatro, etc.

Gráfico 1 – Frequência em espetáculos de dança, música, teatro e exposições de arte/museus dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Bonci (2018).

Esse fato, entretanto, não interfere na escolha dos estudantes em relação às apresentações artísticas e culturais a que mais gostam de assistir. Questionados se gostariam de frequentar mais eventos culturais, 92% dos estudantes responderam “sim”; 3% responderam “não”; e 5% responderam “tanto faz”. Dentre as principais dificuldades que os universitários sinalizam para frequentar espaços e eventos cultu-

rais, a falta de tempo foi o principal fator de impedimento, fator seguido pela falta de dinheiro (BONCI, 2018).

Como romper com as barreiras da vida cotidiana quando o tempo dos estudantes é dividido entre múltiplas tarefas, quando têm poucas informações sobre o que sua cidade oferece, quando ainda imaginam que o acesso à vida cultural exige recursos financeiros, pois desconhecem tantas boas ofertas gratuitas? Como discentes podem se permitir o fazer e o fruir artísticos? Como impulsioná-los para que percebam que aquele que os aprecia ou aquele que os produz se coloca na perspectiva do outro, gerando inúmeras possibilidades de reflexão?

O relatório de uma aluna do terceiro semestre do curso de Pedagogia revela a importância da aproximação significativa com a instituição cultural. Além da visita, a compreensão do trabalho do Programa Educativo permitiu compreender as ações que são planejadas para oferecer ao público uma experiência estética.

Para finalizar [o relatório], quero dizer o quanto essa visita à exposição foi rica em conhecimentos, conhecendo como ela é pensada pelo grupo de educadores do CCB e ganhando o material educativo. Tudo isso fez parte da construção de uma nova percepção pessoal sobre a arte. (THAYANE SANTOS, estudante de Pedagogia, 2019).

Note-se que, mesmo situados na cidade de São Paulo – que oferece múltiplas oportunidades de produções artísticas, inclusive gratuitas –, os alunos e alunas desconhecem museus e casas de espetáculos. A obrigatoriedade de visitar algumas exposições no semestre em que a disciplina é ofertada tem sido uma ação produtiva. O relatório é composto

por uma *selfie* no espaço, além de comentários e outras fotografias, muitas vezes incluindo as amigas da classe ou parentes e namorados. É o contato da arte ampliando parcerias.

Vivência de ações poéticas

Figura 6 – Espaço, movimentos, traços: ação – Composição digital



Fonte: Estela Bonci (2017).

Impulsionar o fazer e o fruir artísticos, onde aquele que aprecia ou aquele que produz arte se coloca na perspectiva do outro, pode despertar reflexões, tanto para os estudantes como para seus professores, desperta também um olhar diferenciado aos seus futuros alunos, também produtores de cultura.

Embora as ações poéticas sejam importantes para perceber processos de criação e compreender as questões específicas das diversas linguagens artísticas, o tempo é sempre um problema na restrição de carga horária para a disciplina

de Arte. Para driblar as restrições, temos inventado ações que tentam ir além de atividades isoladas. Assim, exploramos desenhos coletivos; trabalhamos com tecidos de várias cores e texturas que se tornam formas em composições figurativas ou não e se transformam também em figurinos; criamos autorretratos com objetos retirados de bolsas e mochilas que revelam gostos e interesses; participamos de um jogo de imaginação a partir de um pano, preferencialmente preto, que se transforma na mão de cada estudante; elaboramos iniciais de cada nome em papel recortado, amassado, dobrado; narramos as aulas vividas com quatro cadernos de narrativas: verbal, sonoro, gestual e imagético, entre tantas outras ações.

Temos procurado escrever sobre as práticas em intensa relação com a teoria. Dentre os artigos, relembramos aqui a experiência estética tantas vezes recriada com as diversas turmas com as palavras-valise:

A proposta envolve escolher uma única palavra que possa conter/carregar em si – como faz uma valise ou mala – os significados mais importantes daquilo que cada pessoa pensa e sente sobre a questão formulada pela professora. A escolha da palavra vem junto com a escolha de uma parte do próprio corpo que mais potencialize seu significado. Então a palavra é temporariamente tatuada na pele e os estudantes se fotografam, uns ajudando os outros, usando seus aparelhos celulares. (MARTINS; LOMBARDI, 2017, p. 1952).

As reflexões sobre as vivências de ações poéticas nos mostram “[...] que, embora tenham enfrentado desconfortos e quebras de alguns paradigmas pessoais em relação à arte e cultura, as vivências geraram práticas criativas e rizo-

máticas que abriram novas questões e preocupações” (MARTINS; BONCI, 2015, p. 2361), continuando a suscitar-las nos dias de hoje em nossas ações docentes nas salas de aula de Pedagogia.

Para seguir pensando...

Entre uma sociedade e seus modelos científicos, entre uma situação histórica e o instrumento intelectual que lhe é adequado, existe uma relação que constitui um sistema cultural. (CERTEAU, 2008, p. 173).

Se, por um lado, são complexos os sistemas culturais em que vivemos, com diferentes oportunidades de acesso, muitas vezes desconhecidos pelos estudantes; por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015) apontam que a formação inicial e continuada deve priorizar o exercício da docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. Em seu artigo 3º, parágrafo 5º, apresenta os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “XI – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais”. Mais um alicerce político para fortalecer a importância da formação cultural e artística (MARTINS, 2016).

Isso posto, desenvolver e proporcionar a formação cultural, estética e literária do professor de educação bá-

sica, como um potencial agente formativo de cultura, deve fazer parte tanto da sua formação inicial como da sua formação continuada, e a formação cultural/artística/literária merece, pela sua importância, ser reconhecida e trabalhada nos currículos dos cursos de Pedagogia. Percepções outras sobre cultura, saberes e potencialidade do currículo, com a esperança de outros compartilhamentos e provocações a todos os profissionais da educação, tornam-se necessárias no momento atual, pois a potência da arte e da cultura está ainda apenas engatinhando nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula de Pedagogia.

Acreditamos no fazer docente que se articula para construir novas narrativas entre os campos do conhecimento e práticas pedagógicas, considerando a complexidade e incompletude do conhecimento como características marcantes evidenciadas na contemporaneidade. Há muito ainda a trabalhar para que futuramente os estudantes de Pedagogia tragam em si mesmos bagagens estéticas colhidas desde suas infâncias, e isso depende do que consigamos provocar nesses futuros professores e nas formações continuadas tão necessárias no contexto da educação básica. É esse nosso esperar. E será mais eficiente se for coletivo!

Referências

BONCI, E. M. O. *Formação cultural e artística de estudantes de Pedagogia: constelações potenciais*. 2018. 196 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial do Magistério

em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda graduação) e para a Formação Continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2008.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 2008.

DALLA ZEN, L. H. *O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

EGAS, O. M. B. *Metodologias artísticas de pesquisa em educação e deslocamento na formação docente: a fotografia como construção do pensamento visual*. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

IRWIN, R. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Senac: Sesc, 2008. p. 87-104.

IRWIN, R.; MAY, H.; O'DONOGHUE, D. Performing an intervention in the space between art and education. *International Journal of Education through Art*, v. 10, n. 2, p. 163-177, 2014.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-24.

MARTINS, M. C. Diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas: um foco sobre cultura e arte. *In: CNFP, 3., 2016, Águas de Lindoia. Anais... Águas de Lindoia: CNFP, 2016. p. 2649-2659.*

MARTINS, M. C. Mediação: primeiros encontros sensíveis com arte e cultura. *In: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. (Org.). Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 23-31.*

MARTINS, M. C.; BONCI, E. M. O. Alfabetização estética na Pedagogia: estudos e experiências em processos de criação e vivências artísticas. *In: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC, 2015. p. 2350-2362.*

MARTINS, M. C.; BONCI, E. M. O. Qual o seu primeiro encontro com a arte? Memórias de experiências com arte e cultura de estudantes de Pedagogia. *In: ANPAP, 26., 2017, Campinas. Anais... Campinas: Anpap, 2017. p. 3086-3102.*

MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. M. S. Ensino de Arte no curso de Pedagogia: travessia e perigo. *In: ConFAEB, 27., 2017, Cuiabá. Anais... Cuiabá: ConFAEB, 2017. p. 1944-1955.*

NOGUEIRA, M. A. A formação cultural dos professores ou a arte da fuga – 15 anos depois. *In: MARTINS, M. C.; MOMOLI, D.; BONCI, E. (Org.). Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018. p. 26-34.*

NOGUEIRA, M. A. *Formação cultural de professores ou a arte da fuga. Goiânia: UFG, 2008.*

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.*

O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESCRITOS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar e licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta do Departamento de Educação da URCA. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA (PMPEDU). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Pedagogia) da URCA (2010-2012; 2017-2018). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas/UECE) e Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais (URCA).
Endereço eletrônico: cicerasineide@hotmail.com

JACILENE DE OLIVEIRA QUEIROZ ROCHA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atua como professora do ensino fundamental I numa instituição privada em Juazeiro do Norte, Ceará.
Endereço eletrônico: jacilenequeiroz7@gmail.com

HUGO DE MELO RODRIGUES

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicologia Aplicada à Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e licenciado em Teatro também pela URCA e em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (Fafopst). Idealizador e fundador da Sociedade dos Poetas de Barbalha (SPB). Membro do Instituto Cultural do Vale Caririense (ICVC). Membro do Instituto Cultural do Cariri (ICC). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
Endereço eletrônico: hugode@hotmail.com

Introdução

ler é uma prática essencial para o desenvolvimento individual, social e humano. É uma das principais maneiras de se obter conhecimento e propiciar reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, entendemos a importância de se incluir a discussão sobre a leitura como conteúdo de estudo nos cursos de formação de professores.

No caso deste estudo, abordamos a relevância do debate acerca da formação leitora de estudantes do curso de Pedagogia. Consideramos que essa é uma ação primordial, pois, como futuros educadores, os profissionais egressos dessa área se tornarão responsáveis pela formação leitora de outros sujeitos.

Nessa perspectiva, a pesquisa objetivou compreender as visões de estudantes do curso de Pedagogia a respeito da importância da leitura para a formação docente, tendo como base experiências vivenciadas por eles na disciplina de Seminário Temático III sobre leitura e formação docente, ofertada no quarto semestre do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), sediada no Crato, Ceará (CE), no Nordeste do Brasil. Essa é uma disciplina obrigatória, com 18 horas-aula, com tema livre, a ser escolhido pelo professor ministrante.

A pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa. Para a produção dos dados, utilizamos a análise documental, tendo como fonte os relatórios escritos pelos estudantes no final da disciplina. No relatório, os universitários descreveram e analisaram as experiências vivenciadas na disciplina, as principais aprendizagens internalizadas e os reflexos destas na sua formação docente.

Vale destacar que a disciplina foi realizada em quatro etapas: 1) democratização da leitura e sua importância na formação de professores; 2) narrativas de si: experiências de formação leitora na escola e na universidade; 3) momento integrativo com mesa-redonda sobre leitura e formação docente; e 4) produção do relatório descritivo e analítico. O trabalho pedagógico foi permeado por múltiplas possibilidades artísticas. Assim, foram desenvolvidas atividades criativas que provocaram reflexões sensíveis, críticas e criativas sobre o tema.

As discussões inauguradas na disciplina instigaram o desenvolvimento desta pesquisa, que é movida pela seguinte questão: qual o papel da leitura na formação do professor? Em torno da questão central, desencadearam-se as perguntas norteadoras, assim formuladas: qual a visão dos alunos acerca da leitura? Para eles, qual o papel do professor na formação de alunos leitores? Como percebem as contribuições da disciplina de Seminário Temático III para a sua formação profissional?

No tópico a seguir, discutiremos a importância da leitura na formação docente, embasados nas perspectivas de autores como Freire (1996), Larrosa (2002, 2014), Silva (2003), entre outros.

Leitura e formação de professores: aproximações teóricas

A discussão sobre a leitura é imprescindível na formação profissional de professores. A formação leitora, no entanto, não deve ser tratada como uma atividade mecânica, uma ação que serve apenas para decodificar e memorizar códigos. No sentido oposto à perspectiva mecanicista do ato de ler, entendemos que a palavra ou o texto escrito deve estar encarnado na vida do leitor, em uma articulação dialética entre o texto e o contexto, intercalando a leitura da palavra e a leitura de mundo (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, compreendemos que a leitura nos possibilita essa reflexão de que “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela” (LAJOLO, 2000, p. 7). Ainda sobre a relação leitor e texto, é possível entender que:

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas do seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo. (FREIRE, 1996, p. 27).

De fato, a leitura crítica do texto e do contexto são condições indispensáveis ao pensar certo e: “[...] só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado,

é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27). Podemos inferir do pensamento freireano que só o educador que lê contínua e criticamente é que pode ensinar essa prática aos seus estudantes, valendo-se, assim, de um saber freireano fundamental à prática educativa – o da *corporeificação* das palavras pelo exemplo.

Independentemente de ser uma escolha meramente pessoal, a questão da melhoria e fortalecimento da prática da leitura pelos docentes precisa se converter em uma necessidade profissional. Fica claro, então, que:

Aos professores, profissionais cuja responsabilidade é formar e produzir leitores por meio da educação escolarizada, a necessidade da leitura se impõe como mais forte ainda. Isto porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura. (SILVA, 2003, p. 28).

Por outro lado, não podemos responsabilizar somente o profissional docente pelas fragilidades na formação de alunos leitores. Entendemos que as causas desse problema se explicam também por questões de ordem política, social, contextual e de desvalorização do magistério.

A descaracterização da profissão se expressa geralmente nas difíceis condições de trabalho, no tempo escasso para a leitura, estudo e pesquisa, na depreciação salarial, no demérito social da profissão, vista normalmente como um trabalho de segunda categoria. Destaque-se ainda a precariedade da formação básica e da formação inicial e continuada dos educadores. Os condicionantes enumerados marcam negativamente a identidade dos professores.

Entendendo a leitura como uma bandeira de luta na formação dos educadores, é fundamental compreendermos que a leitura é também um “[...] instrumento de melhoria da prática profissional” (DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012, p. 103). A prática profissional ressignificada pela leitura crítica repercute diretamente na aprendizagem dos educandos.

A inserção da leitura no processo de formação do educador deve incluir diferentes formas de leitura, não se restringindo ao texto técnico e acadêmico, mas sem dispensá-lo como fonte basilar de conhecimentos e habilidades necessárias à profissão. Outras possibilidades literárias devem ser estimuladas na formação do professor leitor.

Os diferentes gêneros literários devem ser resgatados como potencialidades movedoras de “[...] suas subjetividades a partir de mecanismos estéticos que acionam a criatividade, a imaginação e a sensibilidade como características inerentes aos seres humanos” (RODRIGUES; COSTA; LIMA, 2017, p. 178).

Considera-se ainda que as experiências anteriores de leitura dos docentes devem ser reconhecidas nesse processo formativo, pois as trilhas literárias percorridas pelos sujeitos integram a sua identidade leitora, em tessituras contínuas de novas práticas leitoras a serem desenvolvidas.

O ato de ler se vincula a afetos e subjetividades que integram a identidade leitora do professor, permitindo, assim, “[...] pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p. 134). Assim, a leitura passa a ser vista como uma experiência, algo que toca, afeta e transforma o sujeito que lê. A experiência:

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação [...]. (LARROSA, 2014, p. 25).

Osgestos pontuados por Larrosa (2014) são subversivos e revolucionários e remam contra a maré em uma sociedade *tecnologizada*, que normalmente nos impele a correr contra o tempo, em um ritmo frenético e desumano, com produções infundáveis de informações que nos impedem de parar para pensar, escutar, sentir e desvencilhar-nos dos automatismos da leitura e da própria vida. Então, sejamos subversivos!

Na direção contrária ao automatismo literário, reiteramos nossa compreensão da leitura como experiência fundante da identidade do professor leitor. Nesse sentido, é preciso pensar a leitura como parte importante da constituição identitária do professor.

Reiteramos nossa compreensão do professor como um profissional mediador que se caracteriza como um espelho de leitura (SILVA, 2003). Nessa perspectiva, as reflexões suscitadas até o momento foram substanciais para o desenvolvimento desta pesquisa, que trata da importância da leitura para a formação docente.

Para revigorar as principais ideias abordadas no decorrer do texto, faremos a seguir uma descrição sucinta dos principais momentos vivenciados na disciplina de Seminário Temático III, que discorreu sobre o papel da leitura na forma-

ção docente, ministrada para estudantes dos turnos manhã e noite do quarto semestre do curso de Pedagogia da URCA.

Seminário temático sobre leitura e formação docente

O primeiro momento da disciplina teve como tema a “Democratização da leitura e sua importância na formação de professores”. As reflexões foram embasadas no texto de Silva (2003). O autor propõe uma “viagem” imaginária, conduzida por uma espécie de “avião cognitivo”. Cada “parada” dessa viagem foi subdividida em três trechos: 1) região do riso e da consciência; 2) região da música e da reflexão; e 3) região dos poemas: utopias e esperanças.

Os trechos da viagem discutiam importantes questões sobre leitura e formação docente mediante o uso de atividades diferenciadas, como o riso, a música e o poema. Os estudantes realizaram apresentações artísticas vinculadas a essas atividades, articulando-as com reflexões sobre o tema da disciplina.

No segundo encontro da disciplina, debatemos o tema “Narrativas de si: experiências de formação leitora na escola e na universidade”. Foram desenvolvidas atividades do círculo estético-dialógico, como leitura de imagens, contação de histórias e narrativas pessoais de formação leitora. A característica central do círculo estético-dialógico “[...] é seu potencial de permitir um trabalho colaborativo e reflexivo” (MELO-RODRIGUES, 2016, p. 36). Esse encontro proporcionou um olhar dos estudantes para as suas trajetórias formativas, percebendo as implicações das vivências anteriores para sua identidade leitora.

O terceiro momento da disciplina contou com uma mesa-redonda, composta por três educadores da região que

palestraram sobre a literatura, a poesia e o cinema como possibilidades de formação leitora. A princípio, alunos da disciplina representaram a peça teatral *A menina que não gostava de ler*, com base no livro de Lilia Gramacho.

O enredo conta a história de uma menina que, mesmo com muitos livros em casa, resistia à leitura. Seus livros ficavam fechados e empilhados nas estantes. Ela ficou doente e bem fraquinha, e o médico lhe prescreveu muita leitura. Mesmo sem querer, ela foi abrindo os livros, lendo e viajando no mundo da imaginação. À medida que lia, ela ficava mais forte e saudável. A peça passa a ideia da leitura como nutrição do ser, da mente e da alma.

Logo em seguida, os palestrantes iniciaram suas falas. A primeira palestrante discorreu sobre o tema “A importância da literatura na escola: reflexões sobre a arte de narrar e o olhar pela ‘janela de quem educa’”. A contação de histórias constituiu o foco central dessa palestra. A professora discorreu sobre a importância de escutar as experiências de narração de histórias contadas pelos professores no chão da escola.

O segundo palestrante falou sobre o “Território da poesia como estratégia de cultura leitora”. Ele relatou experiências sociais de leitura que desenvolve na região do Cariri cearense, em que realiza atividades que visam levar a poesia para as camadas populares da sociedade. Exemplificou algumas atividades desenvolvidas, como o “poste poesia”, em que poesias são fixadas em postes da cidade; e a “bodega literária”, em que são deixados livros nas bodegas¹ do bairro para serem emprestados aos vizinhos e frequentadores das bodegas.

¹ Pequenas mercearias espalhadas no bairro.

Por fim, a terceira palestrante apresentou o tema “Por uma educação que ensina a transver o mundo – o cinema e sua potencialidade leitora”. Ela mostrou que os filmes, séries, e curta-metragens são potencialidades cinematográficas que podem transformar a experiência do professor-leitor.

Para finalizar a disciplina, os estudantes elaboraram um relatório descritivo e analítico sobre o tema da leitura, destacando as experiências vivenciadas por eles no Seminário Temático III, com foco nas contribuições da discussão para a sua formação profissional.

No próximo tópico, analisaremos trechos recortados dos relatórios dos estudantes, observando elementos emergentes sobre a temática em debate.

Seminário temático sobre leitura e formação docente: olhares discentes

Para compreender as visões de estudantes do curso de Pedagogia acerca da importância da leitura para a formação docente, recorreremos à análise documental, mediante recortes do relatório final da disciplina Seminário Temático sobre leitura e formação docente.

No relatório, os discentes elaboraram individualmente um texto descritivo e analítico, narrando sobre os momentos vivenciados na disciplina. Foram analisados 20 relatórios de universitários do turno da noite que se disponibilizaram a colaborar com o estudo.

Dentre outros pontos relatados pelos alunos, focalizamos três aspectos emergentes em seus escritos: visão de leitura, papel do professor na formação leitora e contribuição da disciplina para sua formação profissional, analisados adiante.

Visão de leitura

Quanto à visão de leitura dos educandos, foi possível destacar registros relacionados à ideia de leitura como uma ação que nutre a alma, a mente, o lado profissional e a identidade (A1; A2; A15)², sobretudo pela possibilidade de nos alimentar com novos conhecimentos (A2).

Embora isso não apareça explicitamente nos escritos dos alunos, o conceito de leitura como nutrição tem relação com a ideia desencadeada pela apresentação teatral da peça *A menina que não gostava de ler*. Conforme dito anteriormente, a peça foi encenada pelos estudantes no último encontro da disciplina de Seminário Temático.

Os universitários salientaram também que ler é construir sentidos e significados, pois é experiência, logo não pode se reduzir a um ato mecânico. É o que vislumbramos nestes trechos:

A leitura é capaz de fazer com que o estudante se reconheça e compreenda sua realidade [...]. Ler é construir sentidos, conhecer o mundo, é experiência [...]. (A5).

A leitura não deve ser apenas para decodificar e aprender códigos, mas ler com e por prazer, de forma que o leitor dê para si significado e reflexão. (A11).

Notamos a presença das categorias experiência e sentido nos recortes das escritas dos alunos. Sobre essas categorias, pontuamos que a leitura instiga o sujeito a pensar. Para Larrosa (2014, p. 16-17), “[...] pensar não é somente ‘ra-

² Para identificar os alunos, utilizamos o código A (aluno) seguido de numeração sequencial de 1 a 20.

ciocinar’, ou ‘calcular’, ou ‘argumentar’ [...], mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...]”. Para o autor, sentido e experiência convivem dialeticamente.

Com sua força transformadora, a experiência é o que nos toca, o que nos afeta, o que nos acontece. Assim, “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre [...]” (LARROSA, 2014, p. 16). A leitura tem o potencial de afetar, de tocar, de provocar experiências transformativas na vida das pessoas.

Pensar a leitura como experiência, como algo que nos afeta, que nos toca e nos transforma remete à ideia da ação leitora como um ato de humanização. Essa perspectiva foi realçada nos trechos dos relatórios dos estudantes, ao afirmarem: *“A leitura humaniza, pois dá condições e possibilidades de o indivíduo crescer enquanto cidadão, ser político, social, humano da melhor e maior qualidade possível”* (A5); *“Ler te torna crítico, criativo e conhecedor do mundo. Ler nos torna mais humanos”* (A16).

O entendimento da leitura como fenômeno de humanização se confunde com o próprio conceito de educação. Vista como um processo histórico, existencial, social e cultural, a educação “[...] refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz ser homem. Pode-se dizer [...] que é o processo pelo qual o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica). É o processo constitutivo do ser humano” (PINTO, 2010, p. 32).

De fato, a leitura nos humaniza e, em seu sentido progressista, é base de uma educação transformadora. Nessa direção, importa ressaltar que nos relatórios também foram

recorrentes alguns trechos que abordaram sobre o papel do professor na formação de sujeitos leitores.

Papel do professor na formação de sujeitos leitores

A ideia mais frequente nos recortes acerca do papel do professor na formação de sujeitos leitores vinculou-se à perspectiva de que esse profissional é um incentivador, um mediador da leitura. Assim, os alunos disseram:

Só os professores leitores poderão formar, futuramente, indivíduos, cidadãos e profissionais leitores, capazes de atribuir e produzir sentidos [...]. (A5).

Como futura docente, não posso deixar de lado a busca por uma formação leitora sólida, sabendo que esse é um fator também crucial para os discentes que mais tarde irei ensinar. (A10).

[...] Ser professor requer consciência do seu papel, de que ele é um incentivador da leitura. (A13).

Considerando que a escola é o lugar que ensina a leitura, o professor se torna mediador e incentivador do hábito de ler. O professor torna-se responsável pela formação dos novos leitores [...]. (A16).

Como vemos, os discentes percebem o professor como o responsável pela formação de futuros leitores, devendo esse profissional buscar uma sólida formação leitora para ter condições de ser um mediador ou um incentivador da leitura. De fato, concordamos que o docente é mediador da leitura. Para assumir esse papel que lhe é atribuído, o professor necessita ser, antes de tudo, um leitor, um profissio-

nal afetado pela experiência da leitura. Fica claro então que “[...] o professor pode e deve caminhar no sentido de se tornar um leitor maduro, revertendo essa maturidade em favor de um ensino de melhor qualidade, que forme leitores à sua imagem” (SILVA, 2009, p. 35).

Para a visão do professor como mediador da leitura, acrescentamos, no entanto, que a responsabilidade pela formação de sujeitos leitores não é pauta exclusiva desse profissional, pois a formação de sujeitos leitores implica questões mais amplas, para além de aspectos individuais.

A produção de uma sociedade leitora carece de políticas públicas e sociais de incentivo à leitura, bem como da construção de um projeto educacional transformador, assentado na qualidade real, com condições estruturais, humanas, pedagógicas e de valorização do profissional da educação. Nesse contexto, é urgente a criação de políticas de formação inicial e continuada que enalteçam a leitura como tema fundamental na constituição da identidade docente, decerto:

[...] o cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, além de instrumento e/ou prática, uma ‘forma de ser e de existir’. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar. (SILVA, 2009, p. 23).

Nesse caso, faz-se relevante inserir a leitura como objeto de estudo nos currículos de formação de professores. No caso específico deste estudo, foi possível observar a relevância do tema da leitura na formação docente ao percebermos o modo como os estudantes desta pesquisa foram afeta-

dos pelas vivências na disciplina de Seminário Temático III, que abordou o papel da leitura na formação de professores. Nos relatórios, os discentes delinearão as principais contribuições da disciplina para a sua formação profissional, descritas a seguir.

Contribuição da disciplina para a formação profissional

Há destaques significativos nos relatórios analisados que mostram que a disciplina experienciada pelos estudantes suscitou novos modos de enxergar a leitura em suas vidas, tanto no campo pessoal como no campo profissional. Assim, eles passaram a observar o caráter amplo da leitura, percebendo como ela se faz presente na vida em diferentes manifestações e linguagens, como disse A4: *“Depois das aulas de Seminário, pudemos observar que a leitura está presente em nossa vida sempre e em todos os lugares, até no simples fato de assistir a um filme”*. Além disso, alguns estudantes afirmaram que a disciplina lhes havia possibilitado rever experiências que passaram a ser reconhecidas como momentos significativos em suas trajetórias de formação leitora.

Dentre os principais depoimentos nessa direção, destacamos os seguintes trechos:

Esta disciplina me fez refletir sobre o quanto eu gostava de leitura quando criança e o quanto eu precisava resgatá-la para a minha vida. (A6).

Me fez recordar toda a minha trajetória como contadora de histórias, por, nos tempos de adolescência, ter sido importante ter lido muitos livros, que preciso ler mais e que tenho o poder de incentivar outros [...]. (A7).

Esse Seminário teve grande importância para todos; para mim, de forma particular, trouxe um novo olhar sobre como as minhas experiências leitoras foram e são importantes na construção do perfil docente que almejo. (A10).

A disciplina despertou ainda nos estudantes a consciência da importância da leitura para professores e alunos. Nos depoimentos sobre esse ponto, os discentes assinalaram:

Esses momentos me fizeram refletir sobre a importância da leitura para os professores e também para os alunos. [...]. (A13).

A disciplina me fez pensar no futuro, já que, como futura pedagoga, penso: como posso incentivar meus alunos a estudarem? (A16).

Me fez compreender que os professores não podem desistir de incentivar os alunos à leitura. Por mais que a criança despreze a leitura, as novas gerações devem continuar investindo na criança e reacendendo nelas o prazer da leitura. (A20).

Além das contribuições elencadas, é significativo registrar que uma das alunas que já exercia a docência anotou as implicações da disciplina cursada em sua prática docente. Vejamos o depoimento dela:

Como professora da educação básica, me deparo dia a dia com a dificuldade de os alunos terem acesso à leitura [...]. Nesse sentido, depois desses debates tão necessários para a minha prática, estou construindo com eles o projeto: jornal-mural do 4º ano, onde irei trabalhar as notícias que eles trazem do bairro onde moram, as receitas culinárias que realizam com suas mães em casa, os convites de aniversários de

que participam na sua comunidade. Dessa forma, vou construindo com eles a leitura de mundo que foi muito debatida nos nossos encontros pedagógicos na disciplina [...]. Fiquei encantada com tantos conhecimentos novos que adquirir e como isso já está contribuindo para a minha prática pedagógica [...]. (A1).

As narrativas expostas nos reportam ao pensamento freireano (1996) de que, mesmo diante das adversidades que acometem a educação do nosso país, não podemos deixar a esperança fenecer. É a esperança que fomenta a resiliência necessária para não desistirmos de lutar e insistirmos com o estímulo ao revigoramento da leitura, entendida como instrumento de humanização e transformação social. Assim, faz-se necessário reacender o debate sobre o tema da leitura, integrando-o aos currículos dos cursos de formação docente e à própria vida das pessoas.

Considerações finais

O estudo realizado foi significativo e permitiu alcançar o objetivo traçado, pois foi possível compreender as visões de estudantes do curso de Pedagogia acerca da importância da leitura para a formação docente. O olhar dos universitários em torno dessa questão se construiu com base em experiências vivenciadas por eles na disciplina de Seminário Temático III, que focalizou o papel da leitura na formação docente.

Foram analisados trechos dos relatórios produzidos por eles para a disciplina citada. O documento versava sobre os momentos vivenciados, as aprendizagens adquiridas e a importância do tema da leitura para a formação docente.

Percebemos que havia na escrita dos alunos elementos significativos que aludiam às questões norteadoras deste estudo, quais sejam: qual a visão de leitura dos estudantes? Para eles, qual o papel do professor na formação de alunos leitores? E como percebem as contribuições da disciplina de Seminário Temático III para a sua formação profissional?

A análise das produções textuais dos discentes permitiu responder às questões elaboradas. Desse modo, percebemos que a *visão de leitura* deles está perpassada pela ideia de *nutrição*, sendo vista também como algo que dá *sentido e significado* à existência, como uma *experiência*, uma *ação de humanização*. Essas percepções sensíveis e reflexivas são importantes e precisam ser fortalecidas nos cursos de formação de professores.

Em relação ao papel do professor na formação de alunos leitores, os estudantes destacaram que o docente tem o papel de ser um *incentivador*, um *mediador* da leitura, logo deve buscar uma formação leitora sólida para se tornar esse mediador junto aos alunos.

Sobre as contribuições da disciplina cursada, os discentes elencaram que esta possibilitou: observar o caráter amplo da leitura; rever experiências marcantes em sua trajetória de formação leitora; perceber a importância da leitura para a formação de professores; fortalecer a esperança de que não podemos desistir de estimular a leitura na vida das crianças; proporcionar ainda a mudança da prática pedagógica, com a materialização de projeto de leitura com as crianças do ensino fundamental.

Os achados desta produção ajudam a imprimir a noção de que é importante construir espaços formativos que promovam reflexões sobre a relevância da leitura para a formação docente, levando em conta as experiências pessoais

e institucionais marcantes na trajetória de formação leitora dos estudantes.

Nesses espaços, entre outras possibilidades provocativas, é importante questionar: afinal, como sermos mediadores da leitura se não pararmos para refletir sobre as nossas próprias experiências de formação leitora? Como estimular nossos alunos à prática da leitura se não formos também praticantes desse ato? Como podemos formar leitores ativos fora do nosso testemunho particular de leitores críticos, assíduos e comprometidos?

Das questões expostas aflora a ideia de que a pesquisa desenvolvida não se esgota aqui. Na verdade, abre possibilidades de novas perguntas que evidenciam a complexidade e a necessidade de revigorar o tema da leitura na formação inicial e continuada de professores.

Referências

DUARTE, A. L. M.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidade. *Revista de Letras*, Araraquara, v. 31, n. 1-2, p. 102-108, 2012.

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

GRAMACHO, L. *A menina que não gostava de ler*. São Paulo: Aeroplano, 2010.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MELO-RODRIGUES, H. *Patrimônio cultural de Barbalha na formação estética de professores do ensino básico: elementos do círculo estético-dialógico*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, C. S. D.; COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L. Experiências de universitários com a leitura: narrativas em versos da literatura de cordel. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p. 174-190, 2017.

SILVA, E. T. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; ROSING, T. M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS COM A UTILIZAÇÃO DE FANTOCHES: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

JOÃO LUCAS GOMES BARBOSA

Licenciando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Membro do projeto de iniciação artística Teatro de Fantoques, integrado ao Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe). Participa do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), realizado na UECE/Facedi.

Endereço eletrônico: sacul.gomes@aluno.uece.br

JOÃO PAULO DO NASCIMENTO TEIXEIRA

Licenciando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Membro do projeto de iniciação artística Teatro de Fantoques, integrado ao Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe). Participa do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), realizado na UECE/Facedi.

Endereço eletrônico: joapaulo.teixeira@aluno.uece.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor e doutor em Educação, respectivamente, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

Endereço eletrônico: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução

Evidencia-se que a percepção, em meio à necessidade de apropriação de estratégias de ensino significativas e que melhor consolidem com êxito o ensino e a aprendizagem, que o teatro surge e se realça como uma estratégia formativa de destaque para a realização da educação formal e intencional mais lúdica e dinâmica. Quando se utilizam, por exemplo, os fantoches em uma abordagem pedagógica, permite-se que venha ocorrer maior apropriação de conhecimentos no âmbito escolar, por isso a utilização dos fantoches no contexto escolar toma maior proporção ao longo dos anos e vem a ocupar mais espaço na prática pedagógica, com isso sua introdução na educação escolar é bastante recorrente e foco de pesquisas educacionais.

Com efeito, nota-se que a constituição artística está voltada para todos os âmbitos em que o ser humano se manifesta, assim “A arte existe desde que os homens e mulheres expressam seu imaginário. A arte pertence ao ser humano. É uma das suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos” (FERREIRA, 2001, p. 117). Frente a isso, em diversos espaços da sociedade, a arte se destaca, pautando-se como campo formativo e cultural do ser humano, por isso é necessário introduzir com maior expressividade a formação em

arte no contexto escolar, principalmente nos âmbitos de aprendizagem de discentes, considerando distintas camadas sociais e cenários geográficos. Ao refletir sobre a educação infantil, remete-se rapidamente à introdução das artes e precisamente à utilização do teatro com fantoches, pois:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie criticamente e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade [...], a criança pode transitar por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL, 1997, p. 84).

Evidencia-se, com isso, a necessidade de se perceber o papel pedagógico do teatro em contexto de formação inicial de professores, porque é sem dúvida um grande passo para se ter êxito na atuação profissional de professores, por serem esses profissionais os principais mediadores do ensino e da aprendizagem intencional e sistematizada. Faz-se necessário, porém:

Nesse momento, em que se discute a reformulação dos cursos de Pedagogia no país, é oportuno chamar a atenção para a necessidade de contemplar a especificidade das linguagens artísticas no currículo mínimo necessário à formação profissional do professor alfabetizador e das séries iniciais do ensino fundamental. (JAPIASSU, 2001, p. 54).

A apropriação do teatro no âmbito escolar é uma prática ainda bastante frágil em alguns aspectos, já que sua implementação se caracterizou como ação tardia, uma vez que:

“É só com o movimento Escola Nova que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica” (JAPIASSU, 2001, p. 20).

Ao partir desse pressuposto, na busca por se constituir uma aprendizagem mais significativa, é que se defende a necessidade de serem fortalecidas ações escolares em que o teatro venha a ser mais presente no âmbito das instituições de ensino, podendo interferir e contribuir com o ensino e a aprendizagem, por isso são relevantes reflexões acerca de sua utilização, em que: “[...] justificou-se a presença do teatro – e das artes – na escola como recurso de estímulo à ‘criatividade’ do educando” (JAPIASSU, 2001, p. 21).

Nesse sentido, torna-se explícita a relevância do lúdico no âmbito escolar na formação de diferentes alunos. Diante do exposto, Rabelo (2001, p. 70) contribui, ao destacar:

As atividades teatrais com fantoches poderão levar as crianças ao mundo de sonhos e fantasias, contribuindo assim para o seu desenvolvimento psicológico, social e intelectual. Ao observar e sentir as experiências do boneco no desenrolar da história, a criança assimilará informações que a ajudarão no seu dia a dia.

É nessa lógica que se torna perceptível como a utilização do fantoche no âmbito escolar tende a repercutir na relação professor-aluno, sendo mediada pelo docente, a fim de estimular o aluno na interação pedagógica estabelecida em sala de aula, como forma de melhor estimular e consolidar a assimilação significativa dos conteúdos curriculares ensinados. Além disso, compreende-se que: “O professor deve conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem

dramática da criança e como ela está relacionada ao processo cognitivo [...]” (BRASIL, 1997, p. 85). Não basta ter o lúdico em sala ou como estratégia de ensino, sendo considerado como eixo de inovação pedagógica, é necessário, pois, que o professor compreenda o tempo de aprendizagem dos alunos, articulando teoria e prática, podendo apresentar o uso de fantoches no momento mais propício e que possa haver maior contribuição para os discentes.

Em adição, é necessário ter um olhar mais amplo para as críticas que são feitas ao uso do lúdico em sala de aula, de modo não planejado e sem o conhecimento teórico e prático de modo articulado, porque, por exemplo, o uso dos fantoches em sala de aula requer bem mais do que simplesmente o professor desejar lidar com o lúdico em seu trabalho, porque é necessário o pleno conhecimento formativo dessa prática no contexto escolar, envolvendo diferentes profissionais do âmbito escolar, abrangendo aspectos físicos e pedagógicos. Desse modo:

Compete à escola oferecer um espaço para a realização desta atividade, um espaço mais livre e flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Deve ainda oferecer material básico, embora os alunos geralmente se empenhem em pesquisar e coletar materiais adequados para as suas encenações. (BRASIL, 1997, p. 85).

Nesse sentido, cabe destacar que os governantes têm a responsabilidade de garantirem e disponibilizarem condições físicas e pedagógicas adequadas de ensino e de aprendizagem nas escolas, para que os professores possam melhor desenvolver a prática pedagógica. Assim, o aluno poderá ser mais instigado no decorrer das aulas a agir sobre o co-

nhecimento ensinado, transformando-o e aprendendo-o de modo mais lúdico, por isso é imprescindível que os docentes disponham de formação adequada para melhor desenvolver seu trabalho.

Diante do que já foi exposto neste texto, pode ser identificado que é urgente e necessário que as políticas públicas educacionais deem mais destaque, por exemplo, para o fortalecimento das formações dos professores, tomando como referência os aspectos lúdicos e que, além disso, sejam ofertadas condições mais adequadas de trabalho para que existam melhores condições de ensino e de aprendizagem, valorizando em destaque o uso de fantoches.

O posicionamento da arte no contexto escolar e sobretudo na educação infantil norteou e instigou a produção deste estudo, ao delinear-se a perspectiva da ludicidade como centralidade da pesquisa, tomando como referência o papel do uso de fantoches para a aprendizagem de discentes e melhor desenvolvimento da prática pedagógica, algo que pode repercutir no fortalecimento das ações de docentes. Desse modo, este estudo foi pautado no seguinte problema de pesquisa: como a experiência artística expressa pela utilização de fantoches, como recurso pedagógico na educação infantil, contribui para a prática pedagógica? Esse problema gerou o seguinte objetivo: compreender como a experiência artística expressa pela utilização de fantoches, como recurso pedagógico na educação infantil, contribui para a prática pedagógica.

Ressalta-se que esta pesquisa é decorrente de experiências formativas explicitadas no projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe), desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Uni-

versidade Estadual do Ceará (UECE), que são expressas em destaque por bolsistas do projeto em iniciação artística que atuam em ações com teatro de fantoches.

Dentre outros, os seguintes autores contribuíram com a fundamentação teórica desta pesquisa: Ferreira (2001), Japiassu (2001, 2018), Nascimento e Pessoa (2009), Oliveira (2018), Rabelo (2001), Rego (1995) e Stabile (1988). Este estudo é pautado na abordagem qualitativa e foi realizado em 2019. Para intensificar o aprofundamento do problema e do objetivo supracitados, foram coletados dados por via de observações não participantes em ambientes de aprendizagem de um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Itapipoca (Ceará), não tendo o seu nome identificado para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

Ao fundamentar este trabalho em Minayo (1994), percebe-se o quanto são essenciais as respostas encontradas por meio das relações percebidas no campo de observação e por meio de entrevista semiestruturada, que foi realizada com três docentes que atuam na educação infantil da instituição de ensino pesquisada. Foram selecionadas essas professoras dentre 25 atuantes em sala de aula no CEI. Logo, como critério para escolher as docentes, levou-se em consideração a disponibilidade delas em poder corresponder ao que se propunha a pesquisa; as profissionais receberam Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de certificar suas participações no estudo.

Com o objetivo de proporcionar resultados significativos para a comunidade pedagógica, aplicaram-se questionários com as professoras pesquisadas, sendo estes questionários compostos com perguntas abertas com vistas a extrair de forma mais ampla as respostas dos sujeitos investigados. Assim, os questionários seguiram a linha de cinco pergun-

tas, posicionadas dentro da percepção do objetivo geral apresentado e levando em consideração as práticas das professoras, que receberam nomes fictícios: elas optaram por serem chamadas de Professoras A, B e C. O questionário buscava compreender aspectos envolvendo diferentes dimensões da escola, desde a estrutura física do âmbito escolar até as ações das professoras com o lúdico.

Em adição, a instituição de ensino é composta de uma brinquedoteca com amplo espaço para transição e brincadeiras livres das crianças; bosques com formas lúdico-interativas produzidos pelas professoras do CEI; um amplo pátio utilizado como refeitório, socialização dos alunos e também apresentação de números artísticos das professoras. As observações dos espaços de aprendizagem do CEI estiveram pautadas nos fundamentos metodológicos de Minayo (1994, p. 70), que destaca: “O observador [...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural [...] com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”.

Como é frequente em estudos qualitativos, pesquisas qualitativas apresentam algumas dificuldades de acesso aos sujeitos pesquisados, situação comum em outros estudos, um ato que expressa muitas dificuldades acerca da resistência para o êxito da pesquisa. Vale destacar, porém, que os aspectos teóricos e metodológicos já mencionados foram fundamentais para a consolidação da pesquisa e melhor alcance dos resultados coletados, analisados e expostos neste texto.

Assim, este capítulo está organizado em três seções, a primeira se refere à introdução ora apresentada. Na segunda seção, consta a análise dos dados, que foi realizada de modo

integrado com a fundamentação teórica. Em seguida, consta a conclusão deste estudo, seguida das referências bibliográficas que subsidiaram a elaboração da revisão de literatura.

Reflexões conceituais teórico-práticas

Para o fortalecimento do desenvolvimento infantil, buscam-se artifícios e meios para que tal função seja concretizada com mais êxito. Entretanto, a busca de meios que facilitem ou que possam melhor guiar essa tarefa que é complexa torna-se um desafio ainda maior em um cenário educacional em que se tem restrito investimento nas condições físicas e pedagógicas de ensino e de aprendizagem, visto que diferentes escolas ainda se encontram infelizmente com condições muito frágeis e necessitam de maior atenção pelos governantes.

A educação infantil, por exemplo, não detinha tantos investimentos e recursos, assim como a presença das artes em seu desenvolvimento, algo mais recorrente em outras etapas da educação básica. Isso se justifica também porque: “É só com o movimento Escola Nova que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica” (JAPIASSU, 2001, p. 20).

Ao levar em consideração a importância de existir maior valorização de experiências lúdicas no contexto da educação infantil, considera-se como oportuno o destaque para o papel do uso de fantoches no âmbito da prática pedagógica, em virtude do estímulo para a criatividade, aprendizagem mais dinâmica e maior valorização da imaginação. Frente a isso, Vigotski (2017, p. 114) ressalta:

[...] todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no discurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

É defendida a necessidade na busca pelo desenvolvimento da criança, seguindo o sentido de alcançar dois eixos precursores, sendo estes situados na relação que as crianças conseguem constituir e, assim, estabelecer aprendizagens coletivas e que estimulem com maior destaque a autonomia delas, seguindo a influência de meios precursores para tal constituição, que é muito relevante no ensino, pois: “Todo desenvolvimento da criança deve ter, como ponto de partida, a experimentação e a sensibilização. O que a criança é, o que a criança sente e sabe. Ela aprende através dos sentidos dos contatos diretos” (STABILE, 1988, p. 8).

Ao partir desse pressuposto, identifica-se a necessidade de inserir e apresentar para o público infantil o que as crianças mais gostam de fazer, seguindo orientações pedagógicas intencionais, com foco em estratégias mais eficazes de ensino, para inserir de forma lúdica a criança em diferentes contextos de aprendizagem, sem que ela possa se sentir pressionada e queira estar nesse processo, constituindo e fortalecendo as ações de aprendizagem. É assegurado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil que: “[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”

(BRASIL, 2018, p. 39). Portanto, o professor detém e assume o papel de mediar a aprendizagem estabelecendo a ponte entre o lúdico e a criança por meio da instrução.

Em continuidade, também é preciso que seja valorizado o ensino de arte, no sentido de que haja mais investimentos, em virtude da importância que assume na formação humana, porque:

Se as escolas continuarem a considerar o ensino da arte um elemento supérfluo para a formação, não se empenharão em buscar os recursos necessários para a realização desse aprendizado, tampouco o profissional adequado para oferecer esse conhecimento, e poderão, assim, reproduzir um preconceito bastante comum: qualquer pessoa ‘criativa’ e ‘habilidosa’ pode ser professora de arte. (FERREIRA, 2001, p. 120).

Ao levar em consideração o que foi exposto, evidencia-se que o lúdico, expresso, por exemplo, com o uso de fantoches nas práticas pedagógicas, é fundamental no contexto também da educação infantil, e isso necessita ser estendido para outras etapas da educação básica, uma vez que: “A escola que oferece uma vivência teatral aos alunos proporciona, acima de tudo, um aprendizado humano, em que o indivíduo, pela prática da representação, expõe-se e confronta seu mundo com o mundo que o rodeia” (FERREIRA, 2001, p. 120). Assim como é exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 26): “O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrada no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo”.

Expõe-se ainda que a experiência artística necessita se encontrar presente no cotidiano educacional, fazendo

parte do cotidiano das salas de aula, por ser fundamental para a formação humana e escolar, tendo foco o incentivo e a socialização das crianças. Assim, os fantoches em sala de aula se expressam como material didático de relevante utilização pelas docentes pesquisadas como suporte na contação de histórias. Segundo a Professora A: “[...] *ele é uma das principais metodologias que a gente utiliza durante a contação de histórias, né? Durante a semana, a gente conta [...] de diversas formas a historinha*”. As histórias necessitam de uma variável constante de metodologias de ensino que capte com maior expressividade a atenção e o interesse das crianças em sala de aula. Nessa hora, o fantoche surge para despertar e também estimular a curiosidade das crianças, uma vez que, como afirmam Nascimento e Pessoa (2010, p. 29): “E essa associação entre narrativa oral e [...] fantoches no processo de alfabetização inicial mostra-se como uma alternativa lúdico-pedagógica pela dimensão de brinquedo que ela contém, e se mostra igualmente rica para o processo pedagógico”.

Nas observações realizadas em sala de aula durante a pesquisa, ficou evidente que a recepção das crianças com o uso do fantoche em sala de aula demonstrou ser altamente positiva e proveitosa, envolvendo com maior destaque a atenção delas com o lúdico. Inclusive, em relação aos fantoches, as professoras pesquisadas destacaram:

Eles ficam mesmo encantados. [...] Eles se encantam. Cada história para eles... ficam esperando. É uma surpresa. (PROFESSORA C).

Eles ficam mais encantados, né [...], do que com o próprio livro. Eles gostam também do livro, não vamos dizer que eles não gostam, porque eles gostam, mas eles gostam de manusear, [...]

também gostam de ouvir o próprio professor contar. (PROFESSORA B).

Com a análise dos relatos anteriores, evidencia-se o quanto o uso dos fantoches é relevante para a prática pedagógica, fortalecendo as situações de aprendizagem das crianças. O contato, a interação e o manuseio da criança com o boneco, sob intermédio do docente, compõem um traço de estímulo à aprendizagem desde um ângulo mais particular e natural, algo que pode ser fortalecido, inclusive, com a produção dos próprios fantoches, relacionando com o que Rego (1995, p. 91) destaca em relação a Vigotski: “[...] a construção de conhecimentos se dá exclusivamente através das relações que as crianças estabelecem de forma ‘espontânea e livre’ com os objetos de seu meio [...]. Dessa maneira, um ambiente rico de estímulos proporcionará desafios e aprendizagens”. Ou seja, o encanto da própria descoberta do conhecimento significa uma produção intrínseca do conhecimento na e pela criança, manifestando-se por meio de expressividades e práticas pedagógicas mais valorativas do lúdico.

Assim, isso revela-se fundamental para as professoras, destacando a importância da experiência artística com o uso de fantoches como uma estratégia necessária para a aprendizagem. Uma docente pesquisada destacou: “*Com só papel e lápis não existe a educação infantil, não. Cada dia a gente tem que inovar, né?*” (PROFESSORA B). Essa constante procura pela inovação de metodologias (no caso, a de fantoches) pode fazer que docentes se motivem a construir seus próprios materiais, prática essa que pode ser expressa entre os pares, com o compartilhamento de materiais produzidos e no contexto da própria produção, ação essa que poderá repercutir na concepção e modo de compreender a formação das crianças, porque:

Os diferentes [...] comportamentos, experiências, [...] valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p. 110).

A troca de experiências, estratégias e práticas entre professores revela-se essencial para a dinâmica escolar, pois o progresso obtido na aprendizagem não se torna restringido em particular a um docente que ministra uma sala. A confecção *desses recursos artísticos em produção grupal* também poderá garantir ao fantoche uma maior ludicidade e dinamismo formativo, sendo utilizado de diversos modos. Como afirmou a Professora A:

[...] A gente tem no nosso plano, a gente faz [pausa] – como é que a gente pode dizer? –, ele intercala todas as disciplinas, o fantoche. A gente pode utilizar desde a escovação do dente na hora da chegada como na da saída da criança. A gente pode utilizar em qualquer tempo da rotina, basta saber adequar, né? Por exemplo, a gente tem uns fantoches sobre a escovação de dente, já tem outros sobre contação de histórias e tem outros que falam sobre a natureza. A gente vai criando. A gente mesmo cria os fantoches.

Portanto, percebe-se que existe a gama de possibilidades metodológicas oferecidas pelo fantoche, o que demonstra a facilidade em adentrar-se em diferentes enfoques temáticos e usos pedagógicos desse recurso em sala de aula, com diversas práticas e ações no cotidiano escolar, situação oportuna para o fortalecimento da aprendizagem das crian-

ças. Cabe, porém, aos docentes buscar estudar e compreender não somente aspectos práticos, mas fundamentos teóricos de cada prática realizada, a fim de obter mais êxito nas atividades elaboradas em sala de aula. A mediação dessa forma artística ao mundo de uma criança ocorre pela ação do docente em sua configuração da prática, situação que requer atenção, porque:

Na representação teatral é necessário partir do cotidiano da criança para tornar possível o entendimento da história pelo atuante. O professor deve interferir nesse processo auxiliando as crianças no impulso de criação, ampliando a informação, o conhecimento, o sentir, o perceber e a atitude de participação. (RABELO, 2001, p. 65).

Com efeito, evidencia-se, com isso, que a prática pedagógica é influenciada pelo uso dos fantoches, conforme pôde ser evidenciado na pesquisa de campo. O docente passa a adentrar-se no cotidiano mais lúdico e imaginativo do aluno, interagindo por meio de uma linguagem menos metódica e mais teatral. O educador, ao fazer parte desse faz de conta presente nas histórias, consegue consolidar resultados de interação mais espontâneos com as crianças, pois o lúdico não se dissocia do real para a criança. Segundo a Professora C: *“É que chama a atenção deles. [...] podem brincar do faz de conta, utilizando esses mesmos fantoches como se fossem coisas vivas”*.

O fantoche, como um agente vivo, aproxima-se do aluno como canal carismático de qualquer tema a ser difundido, tendo o professor a função de dar vida a esse personagem: *“Sem falar que eles [fantoches] ocupam o papel principal, os personagens da história, né? Já imaginou uma história só*

com o livro e sem personagens?” (PROFESSORA C). Assim, esse faz de conta na relação entre docente e aluno não se restringe somente a uma ponte de interação, mas também a um processo pedagógico para as crianças e docentes, principalmente para as crianças, despertando a sua essência mais espontânea:

O faz de conta pressupõe a experimentação de papéis e condutas culturalmente estabelecidos – e desejados –, simultâneos a complexas elaborações mentais por parte das pessoas. Ao fazer de conta, as crianças emprestam não apenas sentido às suas ações corporais, mas redescobrem o significado cultural da infância: o de ‘ser’ criança. O faz de conta é duplamente educativo: por ser culturalmente destinado à infância; por possibilitar avanços das crianças na compreensão de complexos sistemas de representação e comunicação. (JAPIASSU, 2007, p. 104-105 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 31).

No professor, segundo os sujeitos da pesquisa, a experiência artística em utilização de fantoches baseada no faz de conta age como facilitador da prática pedagógica, principalmente em momentos de contação de histórias, pois chama a atenção da criança de maneira menos convencional e mais direta. Para a Professora A: *“A mensagem chega mais rápido para a criança, né? Às vezes, um não se interessa pelo livro, mas se desperta pelo fantoche. Outros se interessam pelo livro e nem tanto pelo fantoche”*.

Realça-se o fantoche não como o fator de destaque exclusivo, mas como um protagonista aliado ao desenvolvimento, por exemplo, da leitura. Ao dialogar com as competências expressas na BNCC, pode ser situado que as expe-

riências com a literatura infantil propostas pelo professor, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento e fortalecimento do gosto e interesse pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BRASIL, 2018). O fantoche, frente a isso, apresenta-se como um instrumento de mediação entre o universo literário e a criança, através do estímulo imaginativo, fugindo da mera idealização do fantoche como produto de se consumir fisicamente, e não ludicamente.

Especificamente com a finalidade não de meramente apresentar, mas de trazer às crianças um convite ao mundo literário por meio da acessibilidade próxima ao entendimento lúdico da criança, a Professora B argumentou: “[...] *o fantoche é importante, mas a leitura do livro também. Quando a gente vai contar a história, a gente tem de dizer quem foi que ilustrou, quem foi o autor, as contribuições que fizeram o livro estar aqui entre a gente*”. Segue-se a perspectiva da influência do teatro com fantoche na constituição de uma educação significativa para a criança e também sendo mais uma alternativa para facilitar a proposta do professor acerca da percepção do aluno, assim como de sua formação.

A necessidade de integrar percepção e curiosidade do discente ao objetivo pedagógico do docente em despertar o desenvolvimento intelectual na criança também foi descrita em uma das intervenções colhidas, desta vez em um dos questionários individuais aplicados junto às entrevistas, em que se indagava se as professoras consideravam o fantoche como facilitador nas práticas pedagógicas. Uma das respostas bastante pertinente foi a da professora C:

É uma ótima ferramenta, facilita e muito a prática de ensino, é necessária e nos auxilia em perceber o desenvolvimento da criança, pois

percebemos a curiosidade da mesma, pois, quando a criança se vê diante dos fantoches, ela aumenta sua capacidade de percepção e criatividade e já inicia uma pré-leitura da história que está sendo contada, assim ela já aumenta sua capacidade de criação. É como se os fantoches revelassem os personagens da história.

O fantoche, segundo os dados relatados pela professora, apesar de continuar sendo uma estratégia colaborativa na literatura infantil em estimular os alunos a imaginarem a narrativa a ser contada, também desperta nas crianças a capacidade de criar histórias por meio da sua percepção constituída pela experiência artística assistida, além de influenciar o desenvolvimento da expressão individual e a formação da própria identidade e também de estabelecer um elo entre aspectos da realidade cotidiana da criança e a sala de aula.

Na perspectiva de Rabelo (2001, p. 56):

O teatro, no entanto, não é um simples prisma pragmático para dinamizar as aulas e tornar a apreensão dos conteúdos curriculares mais agradável, leve e criativa, embora contribua nesse processo. Poderá levar o aluno a tornar-se um ser mais expressivo, crítico e capaz de tecer relações entre fatos cotidianos e conteúdos curriculares, por intermédio da pesquisa histórica do teatro e seus elementos.

Seguindo esse raciocínio, é possível evidenciar evidenciar que as professoras pesquisadas percebem a necessidade de utilizarem o teatro com fantoches como meio, por exemplo, estimulador do letramento, da imaginação, da criatividade, dentre várias outras oportunidades formativas

a serem desenvolvidas nesses momentos, a fim de conseguirem mais êxito nas práticas pedagógicas, sendo destaque também o papel da brincadeira e do faz de conta no contexto do ensino e da aprendizagem, porque compreende-se, além dos aspectos citados, que:

O faz de conta e a contação de histórias são meios em processos metodológicos bastante comuns nos primeiros anos do ensino [...] e a significância de seus resultados é notória na aprendizagem das crianças. O professor pedagogo, ao fazer uso de técnicas teatrais no processo de ensino-aprendizagem, induz o estudante a aguçar seus sentidos (olfato, percepção, audição e tato), de forma a fazer uma correlação entre a ludicidade e a criatividade presentes no processo cênico. O estudante é estimulado a desenvolver sua aprendizagem por meio da interação mediadora do docente que direciona a brincadeira. A interação lúdica por parte do educador se faz necessária por propiciar na criança o desenvolvimento de habilidades [...] essenciais para sua formação. (OLIVEIRA, 2018, p. 30).

Nesse sentido, é pautada a compreensão pela busca por resultados formativos em relação à aprendizagem, bem como o desenvolver da criança por meio da presença e do papel da ludicidade, guiado pela contação de história, proporcionando diversas maneiras de crescimento formativo, ampliando e facilitando o aprendizado da criança mediante a interação lúdica.

O contexto de sala de aula vai expressar se a prática pedagógica constituída pelo professor realmente abarca e envolve todas essas expectativas defendidas em relação ao uso de fantoches, bem como sua abrangência no futuro dos

discentes, pois, ao estudar acerca de métodos e procedimentos lúdicos de ensino que cercam campos da cultura, arte e conhecimento, seguem-se passos que levam a atingir a função transformadora da educação, dando destaque à utilização do teatro com fantoches.

Destaca-se ainda que o uso dos fantoches é uma estratégia propícia e interativa que estimula a aprendizagem no âmbito escolar, a qual se mostra necessária no desenvolvimento interpessoal e na atuação docente, no sentido de vivenciar essa prática no contexto do ensino e da aprendizagem.

Conclusão

A experiência artística com fantoches guia-se principalmente por meio da contação de histórias. O ato de expor uma história sempre poderá atrair as crianças, aticando a atenção delas pelo desejo de ouvir e compreender narrativas que despertam os mais diversos sentimentos e sensações. O ser humano, desde a sua pequenez, é motivado pela novidade, com isso o uso do teatro de bonecos possibilita, por exemplo, que as crianças se vistam de personagens, dando vida a eles, abandonando uma visão observadora de quem assiste para a interação mais lúdica e próxima da história, algo que é encenando também com o uso de fantoches, afinal o espectador torna-se um participante do que está sendo contado.

Atrás das cortinas, o professor empresta a voz para os personagens e, muito mais do que uma *performance*, entrega uma prática pedagógica inovadora; por trás da brincadeira e do faz de conta, há um momento de ensino. Como dito, nenhuma atividade lúdica se faz unicamente pela espontaneidade do momento, o encaixe do lúdico encontra-se com

a finalidade de transmitir algo de maneira fluida e divertida para as crianças. O uso de fantoche na prática pedagógica se mostra vantajoso e divertido, sendo mais difundido entre docentes que compartilham criações e materiais lúdicos, tornando-se um agente de troca de experiências.

A formação da criança se distingue da formação do adulto, por isso cabe ao professor compreender esses aspectos para conseguir estabelecer relações pedagógicas, e isso precisa ser estendido para além da educação infantil. A brincadeira, como válvula de escape, assegura-se também na metodologia de ensino de atingir as competências básicas e essenciais para a formação da criança, como a linguagem, o letramento, a comunicação, a socialização, a identidade e os aspectos psicológicos em desenvolvimento. Diante da análise de dados, evidencia-se que o fantoche constrói e estimula um elo de conhecimentos para as crianças.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

FERREIRA, S. *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

JAPIASSU, R. V. A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). *O uso de fantoches e dedoches por professores da educação infantil e fundamental I: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2018. p. 24-48.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, R. O.; PESSOA, C. T. Narrativa oral e produção de fantoches: uma alternativa lúdico-pedagógica para a alfabetização inicial. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 26-35, 2009.

OLIVEIRA, L. A. (Org.). *O uso de fantoches e dedoches por professores da educação infantil e fundamental I: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2018.

REGO, T. C. *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RABELO, J. *Ensino de arte e educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

STABILE, R. M. *A expressão artística na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO COM BASES VIGOTSKIANAS

ELANDIA FERREIRA DUARTE

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Arte-Educação e graduada em Pedagogia, ambas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Integrante do grupo de estudos e crítica de cinema Sétima. Pesquisadora do Instituto do Movimento Operário (IMO) da UECE e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) da UECE. Professora da rede municipal de ensino da cidade de Brejo Santo, Ceará.

Endereço eletrônico: elandia.duarte@yahoo.com.br

HELENA FERREIRA DUARTE

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Servidora efetiva do quadro de professores da educação básica municipal da cidade de Crato, Ceará. Integrante do Grupo de Estudos Teoria Histórico-Crítica e Educação Escolar da URCA. Desenvolve pesquisas em torno das questões de patriarcado, educação infantil e linguagem.

Endereço eletrônico: helena24.fd@gmail.com

RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade de Londres, Inglaterra, e graduada em Pedagogia e Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da UECE, Centro de Humanidades, no curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) da UECE. Coordenadora do Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho (Nusol) da UECE.

Endereço eletrônico: ruthm@secrel.com.br

Este capítulo busca ampliar o debate em torno da especificidade da arte na educação escolar, bem como em suas implicações para a formação humana e social das crianças, para a elevação didática do currículo escolar. Dessa forma, parte-se do materialismo histórico-dialético, em sua abordagem processual. A metodologia prima pela pesquisa teórico-bibliográfica e, sobretudo, como fundamentação teórica basilar, apoia-se nas obras de juventude de Vigotski.

Sendo assim, o intuito deste trabalho é o de discutir a utilização de obras de artes em sala de aula, com a finalidade pedagógica de apropriação de conteúdos sistematizados, apontando limites caso ocorra o esvaziamento da função social da arte, que, segundo o referido autor, é a de sublimar frustrações, refigurar e elevar a realidade cotidiana a partir da fruição de uma obra. Na mesma linha de raciocínio, este escrito analisa também as vivências propriamente estéticas possibilitadas no ambiente escolar pelo educador, ressaltando sua importância para a formação humana da criança.

Para tanto, iremos seguir os seguintes passos expositivos: 1) definiremos de qual entendimento de arte e de sua função social iremos partir para tal empreitada analítica; 2) abordaremos, com base no trabalho do autor, os principais equívocos que ocorrem por parte da escola quando da formação estética da criança; e 3) apontaremos os passos apresentados por Vigotski como possibilidades de uma educação artística efetivamente humanizadora na infância.

Para que fosse possível a arte aparecer na sociedade humana, foi necessário o afastamento mínimo das barreiras naturais e o surgimento do ócio. Com Lukács (1963), entendemos o nascimento da arte em sentido ontológico, ligado diretamente ao cotidiano, de forma imanente e subjetiva ao ser social. Uma subjetividade nascida e forjada diretamente da objetividade, da realidade concreta humanizada e desvelada pelo complexo estético, assim como por outros complexos, tal qual a ciência, embora considerando que, na arte, essa refiguração da realidade tem especificidades próprias.

A arte, assim entendida, desponta como possibilidade de desenvolvimento da humanização do ser social por meio, *grosso modo*, da elevação de sua consciência genérica e, sobretudo, dos sentidos humanos, que não são geneticamente postos, apenas precisam ser educados, humanizados.

Com efeito, reconhecemos a participação do complexo da arte na totalidade da história do ser social, mas também de sua construção como indivíduo singular partícipe dessa mesma totalidade social, dotado de *generidades* humanizadas pelo trabalho e também de sua própria capacidade de se construir como membro da sociedade humana¹.

Assim, estabelece-se o entendimento de que a arte surgiu da elevação do ser em sua relação com o meio. Partindo dessa base, compreendemos que hoje a arte se faz essencial para a permanente elevação desse, em especial da classe proletária, a qual carece de conhecimento de mundo constante para superar as desigualdades por meio da luta.

¹ Existem alguns trabalhos que apoiam a leitura da *Estética* do Lukács, que, pela sua densidade, podem ajudar bastante na apreensão categorial basilar das principais camadas abordadas nos quatro volumes em língua espanhola da obra *lukacsiana*. Aqui indicamos: Araújo (2013); Pereira (2015); Santos (2018); Santos, Araújo e Costa (2014); e Teófilo (2016).

Veja-se que nesse entendimento a arte não parte de abstrações transcendentais, mas surge no chão do cotidiano concreto, constrói-se no âmago da objetividade imanente do ser social, põe-se como complexo que possibilita ao ser social repensar e refigurar a realidade humana a partir da concretude da vida em sociedade, sem, contudo, perder de vista a possibilidade de invenção e reinvenção dessa mesma realidade.

A arte, em sentido ontológico, é necessidade humana, forjando a sua subjetividade, a formação dos sentidos. Tem função própria e complexa, tem em si a responsabilidade de registrar a autoconsciência da história da humanidade.

Para a arte, na esteira do entendimento elaborado por Marx (2010), o que interessa é a representação e refiguração do homem concreto situado de maneira histórica e social, e não abstrata e genericamente. Partindo da generidade humana e da singularidade exercida pelo fato representado no todo da obra, a arte situa de forma particular o momento histórico humano, levando à sua reflexão e desvelamento.

Assim, cumpre a função social de elevação da humanidade, do desvelamento do real, da purificação do cotidiano e da humanização singular do todo coletivo, como nos esclarece Vigotski (2010, p. 342-343):

[...] Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam

corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a depende posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos.

A arte produzida na sociedade capitalista, como os demais complexos, tem dificuldades de exercer sua função ontológica. Permanece, por vezes, limitada ao puro subjetivismo egoísta e sem compromisso com a totalidade social e a *generidade* humana. Esvaziada de sua imanência e de sua carga humanizadora da objetividade do cotidiano, perde-se em refigurações transcendentais e distanciadas da concretude do ser social.

No atual momento histórico, em que a educação, contrariamente à sua função social, assume um papel de reprodutora de uma sociedade desumanizada e desumanizadora, dividida em classes, numa crise estrutural do capital sem precedentes na história da humanidade, cabe à educação a função de perpetuar alienação, difundir conhecimentos rasos.

Longe de contribuir para a construção da consciência humano-genérica da classe trabalhadora, esse modelo de educação se apega a repasses de conhecimentos subjetivistas e reforçadores das desigualdades sociais e do entendimento de que a história é estanque e de que não é possível mudar o sistema do capital; no máximo, é viável adaptá-lo da melhor forma às necessidades dos homens e mulheres que nele se encontram inseridos. Nesse sentido, a utilização da linguagem estética em sala de aula não poderia, por si só, reverter essa realidade educativa.

A escola vê-se, então, tendo de agregar mais uma tarefa: educar os sentidos, dar-lhes formação social, humani-

zá-los. Não conseguindo nem cumprir, sem contradições e limites, sua função social de distribuir para cada indivíduo nela inserido o conhecimento construído coletivamente, adiciona mais a função, que logicamente também não consegue cumprir, de educar esses mesmos indivíduos esteticamente. O que se concretiza é uma formação que mais distancia e dificulta o entendimento de totalidade social, construída e forjada no trabalho.

Vivências estéticas empobrecidas de elevações do cotidiano alienado, refigurações de si e do gênero cada vez mais pautadas num subjetivismo minimalista e limitado. Uma educação esvaziada de desvelamento concreto da realidade, amorfa e paralisada em si mesma pelo abarrotamento de funções sociais que não são suas, mas que a ela são direcionadas pelo capital como maneira de esconder por baixo de uma cortina de alienação cotidiana a violência exercida por esse sistema contra toda a humanidade.

Sendo assim, a sociedade capitalista influencia diretamente, de forma até indispensável, o modelo de educação sistematizada que temos. Podemos afirmar sem grandes sobressaltos, junto com Mészáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Pensando a educação estética nessa conjuntura, a situação fica ainda mais densa, visto que, além de todos esses impeditivos de concretização de uma educação efetivamente emancipatória, há ainda a demanda específica da educação dos sentidos, que, muitas vezes, é confundida com uma educação meramente técnica ou voltada para ampliar saberes científicos com demandas pedagógicas alheias à arte, ou ainda, e não menos rasa, a ideia de usar a arte como moralizadora dos indivíduos a ela submetidos.

[...] vemos que a pedagogia tradicional caiu num impasse nas questões da educação estética ao tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes a essa educação. Daí resultou, em primeiro lugar, que essa pedagogia deixou escapar o próprio significado dessa educação e, em segundo, frequentemente obteve resultados contrários aos esperados. (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

A educação estética tem especificidades únicas e atende a demandas específicas da formação humana que são extremamente complexas e precisam ser pensadas e refletidas à luz de si mesma, e não pelo aparato pedagogizante da formação educacional. Formar os sentidos humanos, dar sensibilidade e percepção do mundo ao ser social, é tarefa nem de longe simples ou natural. Somos seres históricos, de base biológica, natural, no entanto de formação humana apenas pelo social. Os nossos sentidos não estão apartados dessa verdade e, para se concretizarem como humanos, precisam ser educados, formados, humanizados (MARX, 2010).

A apreciação estética – vivenciar arte – requer esforço intelectual, emocional, humano. Objetar isso é negar a possibilidade da formação dos sentidos à classe trabalhadora,

tão impugnada nessa sociedade capitalista desumanizadora e sugadora das nossas potencialidades. Deveria ser um complexo possível de apreciação autêntica universal, existindo numa sociedade de consciências libertas das amarras do antagonismo entre capital e trabalho; as consciências poderiam ser mais propícias à apreciação estética, potente no desenvolvimento dos sentidos.

Ao lidar com o processo educativo e com a partilha de conhecimento do modo como expomos anteriormente, a escola fica – e junto com ela todos que com ela estão envolvidos – praticamente impossibilitada de avançar e de cumprir efetivamente sua função ontológica. Para a realidade específica da educação estética, é preciso ter presente a necessidade do indivíduo como sujeito subjetivo, dotado de singularidades emocionais que precisam ser sentidas de forma concreta e plena.

Diante disso, é relevante ver na arte, nas vivências que ela pode proporcionar, possibilidades de elevação da condição humana desse indivíduo, fortalecendo seu entendimento de si e do mundo, tendo a mediação educativa como forma de qualificar essas vivências. Faz-se mister perceber a educação estética como essa atividade formativa dos sentidos humanos, visto ser necessária ao ser social uma formação dos sentidos para apreciação da arte e ainda perceber a escola nesse momento histórico como possível espaço, entre outros, embora, muitas vezes, seja o único possível para a classe trabalhadora, com vistas à construção desses sentidos. Nas palavras do autor:

[...] a obra de arte é acessível nem de longe a qualquer um e a percepção de tal obra é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo. É evidente que uma obra de arte não é percebida

da estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e os olhos, mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico. Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. Entretanto, os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético. 'Distrair os nossos sentimentos', diz Christiansen, 'não é o objetivo final da intenção artística. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa'. (VIGOTSKI, 2010, p. 332-333, grifo nosso).

Como afirma Vigotski (2010), o conhecimento, antes de estar no ser, está no meio; primeiro o conhecimento é intersíquico para poder tornar-se intrapsíquico. O pensamento, a percepção, a linguagem, a memória, a atenção são concretizados nas relações sociais; não existem *a priori*. Não é diferente com a educação estética; faz-se necessária a interação com o meio, assim a criança construirá suas concepções, desenvolverá suas habilidades e compreensões. Dessa forma, o educador, ao apresentar a arte, que essa não seja de forma dada, sem que a criança tenha a possibilidade concreta de usufruir da estética simplesmente por ela própria.

Com a divisão de classes no capitalismo, o ser social passa a ser privado do prazer da arte, mais precisamente o

trabalhador. Considerando que nosso foco são as crianças pequenas, a quem desde cedo não é permitido mais o prazer pelo prazer, que esse só tenha sentido se vier carregado de objetivos concretos, produtivos, são vistas como máquinas que precisam apenas produzir. Sendo a arte não vista como produção, mas como privilégio para quem pode usufruir do ócio, sendo assim usurpada da classe trabalhadora, ofertada de maneira forjada, grosseira, limitando as crianças a pintarem desenhos sem sentido e ouvirem histórias as quais não podem interpretar à sua maneira.

Especificidades da educação estética na educação infantil

Apesar de a arte se constituir como um tipo de conhecimento humano, a natureza de sua finalidade é completamente diversa da finalidade do conhecimento científico. Os sentimentos, reações e emoções presentes na experiência da arte se manifestam de forma diversa e de modo específico, considerando outros aprendizados humanos.

A vivência estética não ocorre de forma meramente passiva, exigindo do sujeito que a experimenta esforço intelectual e emocional que só se concretiza através da apreensão de elementos necessários à fruição da obra. Demanda de nós postura criadora frente a nós mesmas e à realidade humana com a qual nos deparamos na obra, sendo, desse modo, objeto possibilitador de humanidade. Com efeito, para que uma efetiva experiência estética ocorra, alguns passos precisam ser consolidados.

Vigotski (2010) aponta que a vivência estética passa por três momentos que avalizam a participação ativa e não passiva do receptor frente à obra, são eles: 1) estimulação, que é o momento inicial de contato com a obra; 2) elabora-

ção, que é a apreensão da obra em sua totalidade pelo receptor; 3) resposta, que se constitui na organização das ideias e das sensações na vivência da obra. Esses três momentos condensam o que o autor intitula de “síntese criadora secundária”, que é a atividade que constitui o dinamismo estético básico.

Esses elementos que constituem a experiência estética tornam-se inviabilizados quando se busca utilizar a arte fora de sua especificidade, buscando impor a ela uma função social que não a sua função ontológica própria. O psicólogo russo aponta três equívocos que são geralmente utilizados fora da esfera própria da arte: utilizar a arte para educar o conhecimento, para educar o sentimento do agradável e para educar a vontade moral.

O primeiro, ao usar a arte como ferramenta pedagógica de mediação entre a criança e o conteúdo escolar, limita a educação social dos sentidos humanos na criança através da arte, retira da obra estética sua potência de fazer dialogar com o indivíduo e gênero humano. Ademais, ao confundir arte com educação, negligencia as especificidades de ambas, comprometendo a aprendizagem social que as duas devem proporcionar às crianças, sendo essa utilizada de forma camuflada em relação aos objetivos pedagógicos escolarizantes (VIGOTSKI, 2010).

A arte tem como prioridade potencializar a relação indivíduo com o gênero, podendo possibilitar a relação entre a criança e o mundo humano e todos os sentimentos e construtos humanos postos na realidade e refigurados em toda obra de arte. Já a educação cumpre a finalidade de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13), sendo

ciências diferentes, assim uma não substituindo a outra, nem a arte podendo ser difundida tendo por base qualquer outra ciência.

Cada um desses dois complexos sociais, arte e educação, são necessários e indispensáveis à formação humana da criança e devem cumprir, cada um à sua maneira, ainda que dialogando entre si e fazendo usos mediados um do outro, sua função específica e necessária, a fim de não negar a potência de humanização em totalidade presente na criança.

O segundo equívoco ocorre quando se busca na arte meramente o sentimento do belo e da agradabilidade, como se só esses sentimentos fossem idôneos para validar uma obra de arte como verdadeira obra autêntica. A obra de arte carrega em si a responsabilidade de refigurar o drama humano presente na realidade, de forma que potencialize esse sentimento de humanidade presente em cada receptor, possibilite o diálogo entre indivíduo e coletividade e fortaleça no sujeito o sentimento de pertencimento à humanidade.

Também e paralelamente, a arte pode proporcionar o autoconhecimento humano-genérico, vivência que pode ocorrer de forma nem sempre leve, bela ou agradável; pelo contrário, pode vir a ser dolorosa, crua, difícil e, ainda assim, proporcionar a catarse, que é o elemento finalizador da concreção da experiência estética.

O terceiro e último equívoco apontado por Vigostki (2010) é a utilização da arte para educar a moralidade da criança, imbuindo a arte de uma função ética que ela não possui, tendo por finalidade garantir sua concretização, por exemplo, as fábulas infantis, que vêm sempre finalizadas com o questionamento “O que o autor quis dizer?”, negando à criança a possibilidade concreta de imaginação.

Quanto mais a obra toca o receptor, mais exerce um efeito ético nele, no entanto esse efeito é secundário e não pode ser pensado *a priori*, visto que cada experiência estética necessita e se relaciona diretamente com as cargas e experiências sociais que o receptor da obra carrega. A moralidade exercida pela obra de arte vai depender diretamente da relação que a obra consolidar com a subjetividade e a construção de sentimentos do próprio indivíduo que a experiencia. Sendo assim, refere-se a cada criança, não podendo o educador estabelecer concepções prontas, instruindo a criança a apreender a arte da forma como foi planejada antecipadamente.

Usar a arte para educar moralmente as crianças pode redundar em problemas, como: o esvaziamento da função social que compete diretamente à experiência estética e que só ela e nenhum outro complexo social é capaz de suscitar, além de correr o risco de atingir efeito contrário ao esperado, uma vez que a arte possibilita o diálogo direto entre indivíduo e obra, e cada criança se apropria da obra segundo suas competências psíquicas, emocionais, sociais e estéticas. Para esse segundo caso, Vigotski (2010) esclarece que é necessário não subestimar as crianças, não lhes induzir a determinadas respostas, haja vista que, sendo a criança um ser social, suas interpretações são únicas. Cada uma irá interpretar a arte à sua maneira, não podendo o modelo educacional podar tais possibilidades.

Arte e humanização para crianças na escola: finalizando

Partindo desse entendimento e na busca de não esbarrar em equívocos como os apontados algumas linhas acima, o caminho para fortalecer a educação estética da criança na

escola é utilizar a arte como potencial em si mesmo na sala de aula, pensando a arte com início e fim nela mesma, não como percurso para outra ciência. Para que tais atividades ocorram com eficácia na escola, no intuito de cumprir os três momentos que devem ocorrer na experiência frente a uma obra de arte (estimulação, elaboração e resposta), já apontados neste texto, Vigotski (2010) formulou três caminhos formativos que o professor pode percorrer junto com a criança.

Primeiro educar a criação infantil, valorizando o processo criador e imaginativo dela sem necessariamente estar preocupado com suas conexões, com a realidade social e suas normas. Como ilustração, citamos o desenho, que consiste em uma ferramenta de expansão dessa potência criativa infantil que não pode ser usada para moldar coordenação motora ou desenvolver habilidades espaciais simplesmente. Ainda que isso ocorra, não deve ser a finalidade, e sim a consequência do trabalho pedagógico em torno da criação e fortalecimento da imaginação da criança.

Reconhecemos, assim, as interpretações artísticas das crianças como indivíduos singulares, logo, numa sala de educação infantil, haverá de ter várias interpretações com base numa mesma arte, e não como instrui a professora ou o professor: com apenas uma única interpretação. Nesse sentido, faz-se relevante ensinar habilidades técnicas, ligadas diretamente a determinada obra estética, a fim de que, partindo do domínio da técnica utilizada para a criação da obra, a criança consiga expandir as determinações presentes nela e potencialize sua experiência com ela.

Por último, mas não menos importante, assinalamos a importância de proporcionar a consolidação de habilidades objetivando perceber e vivenciar obras de arte em suas

múltiplas e diversas linguagens, o que pode ser viabilizado através de variadas fruições com obras, vidas de autores, contextos criativos e sociais da obra, enfim, uma rica gama de vivências artísticas que potencializem a fruição de obras pela criança.

Assim, percebemos com Vigotski (2010) que é preciso compreender a criança como sujeito de vontades e potencialidades humanas imensas, e não ver nela apenas o que falta supostamente. Enxergá-la como potencialmente capaz e em momento de total apreensão de mundo, mundo esse que não lhe vem pronto em seus sentidos, tendo a criança apenas que apreendê-lo, mas, com base em suas vivências sociais, reconstruí-lo em suas significâncias.

Negar à criança a possibilidade de vivências artísticas significativas é negar seus direitos sociais, tendo em vista a função social da escola no que se refere à educação infantil, qual seja: o desenvolvimento em sua integralidade, não devendo primar por uma das linguagens, por determinada ciência em detrimento de outra. Asseveramos que, assim procedendo com a criança, negamos também suas demais linguagens. Já nos disse Malaguzzi (2016, p. 20): “[...] a criança tem cem linguagens, mas de cem roubam-lhe noventa e nove”, preocupando-se a escola apenas com a linguagem escrita, matemática, demais ciências escolarizantes e esvaziadas de sentidos para a criança, corolário da educação na atualidade.

Uma prática que tenha como eixo central a formação integral da criança, no concernente à arte, deve primar pela pedagogia da escuta, reconhecendo-a como ser capaz de expressar suas vontades, numa pedagogia que busque a formação da estética, sendo necessário ao adulto ouvir mais do

que falar, apresentar as diversas artes para a criança, respeitando sua apreensão, dando-lhe tempo necessário para isso.

É preciso ver a criança mais do que como espectadora e/ou recebedora, mas como construtora de cultura, de ciência, numa prática capaz de proporcionar-lhe o prazer da descoberta, com vistas a uma autêntica formação estética, descoberta essa que diz respeito à sua individualidade, primando, assim, pela expressão da individualidade, do desejo da criança.

A infantilização e adoçamento da arte na infância nega à criança o direito ao autoconhecimento e à maturação de sua percepção como partícipe do gênero humano, privando-lhe da apropriação dos seus sentimentos e emoções, retardando sua humanização. É necessário, para uma efetiva formação estética dos sentidos, perceber na arte sua função social de humanização, enxergar suas potencialidades de elevação da autoconsciência humano-genérica, e não se limitar a utilizá-la como mera ferramenta pedagógica. Faz-se mister exercer a função de mediação entre a obra de arte e os alunos ideológica e também tecnicamente. Enfim, é preciso usar a arte pelos potenciais educativos e humanizados que ela carrega em si mesma, e não como complemento conteudista esvaziado de sua função social.

Referências

ARAÚJO, A. C. B. *Estética em Lukács: reverberações da arte no campo da formação humana*. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

LUKÁCS, G. *Estética 1: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1963. v. 1.

MALAGUZZI, L. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 20-23.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, K. R. C. *Literatura como elemento ontológico da formação humana: reverberações no campo da educação e da formação docente*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTOS, J. D. G. *Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SANTOS, J. D. G.; ARAÚJO, A. C. B.; COSTA, F. J. F. (Org.). *Estética, cotidiano e formação humana em Georg Lukács: um estudo sobre as questões preliminares e de princípio*. Fortaleza: EdUECE, 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEÓFILO, R. M. T. *A particularidade como categoria central na estética de Lukács: aproximações às determinações da decadência da arte no capitalismo contemporâneo*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 225-248.

ARTE E EDUCAÇÃO: DIALOGANDO COM VIGOTSKI

JAMILA HUNÁRA DA SILVA SANTOS

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade do Maciço de Baturité (FMB) e graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica). Membro do grupo Investigação em Arte e História (Iarteh) e ex-membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Psicologia, Arte e Educação (Gepae), do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar em Ensinos Quilombolas (Gemeq) e do Programa de Educação pelo Trabalho e para a Saúde (PETGraduaSUS). Docente da instituição de ensino superior Faculdade das Américas (Fadam).

Endereço eletrônico: jamilahunara@gmail.com

BRENNIA MARIA GUERREIRO LÔBO

Pós-Graduanda em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniassevi) e graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica), Formação complementar em Saúde Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e "O brincar". Participou como voluntária no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PETGraduaSUS). Integrou o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Psicologia, Arte e Educação (Gepae). Estagiou no Núcleo Ampliado à Saúde da Família (NASF) e na Clínica de Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). Pesquisa sobre transexualidade e gênero.

Endereço eletrônico: breninhalobo@hotmail.com

JUSCILENE SILVA DE OLIVEIRA

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau (UniNassau). Coordenadora do Grupo de Estética, Literatura e Educação. Pesquisadora-Colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) da UECE, junto ao Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (Gposshe). Docente convidada da Faculdade Sobral de Oliveira (Faesdo) e professora mediadora de cursos para discentes de nível superior na Faculdade Plus (pós-graduação).

Endereço eletrônico: juscylva@hotmail.com

Introdução



educação e a arte comumente caminham juntas e possuem perspectivas que dialogam entre si, mas também divergem em alguns aspectos, isso decorre do fato de que os campos da arte e da educação são amplos e dinâmicos. Para além disso, o interesse que as pessoas possuem pelas artes advém dos primórdios da história, por meio de manifestações representativas, utilizando-se da linguagem visual em seus desenhos rupestres, nas fabricações de instrumentos, vestimentas e artefatos.

Nesse período, essas manifestações artísticas decorriam da necessidade que os sujeitos tinham de se expressar e se comunicar. A estética e a preocupação com as formas estavam em segundo plano e, à medida que a sociedade foi se complexificando e as necessidades foram sendo criadas, então as novas formas de arte foram surgindo e se estabelecendo. Desse modo, naquela época era priorizada a finalidade do desenho e da construção das ferramentas.

Na sociedade, a educação em arte dá-se de variadas formas, dentre essas destacam-se duas maneiras: a primeira diz respeito à forma assistemática, por meio da comunicação em massa e das manifestações culturais não institucionalizadas, como aquelas vinculadas ao folclore. Enquanto a

segunda se refere à sistemática, que é o seu uso em espaços escolares e em outras instituições de ensino.

Dessa forma, apenas a arte é responsável por desenvolver certas áreas do conhecimento, como a percepção, que advém de todos os sentidos humanos, a expressão corporal, o pensamento analógico, concreto e holístico e a intuição, além da reflexão. Por tratar acima do ensino de arte sistemático, direcionado especificamente nas instituições escolares, faz-se preciso que situemos o referido complexo.

No Brasil, o movimento arte-educação foi introduzido a partir das ideias de Herbert Read, difundido através do movimento da Escola Nova. Propunha uma nova compreensão das necessidades da infância, dentre elas o direito da aprendizagem de arte. Fusari e Ferraz (2009, p. 21), estudiosas da arte-educação, diferenciam educação através da arte, fundamento da arte-educação, de educação artística:

Em síntese, a Educação através da Arte vem se caracterizando pelo posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na educação formal, contribuiu com uma visão de arte e de educação com influências recíprocas. Quanto à Educação Artística, nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente ao aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscien-

tizando-o da importância da sua ação profissional política na sociedade.

Dessa forma, partindo dessa perspectiva, compreende-se que a arte é um elemento essencial à educação e que não deve voltar-se apenas para as atividades artísticas, mas que deve desempenhar um *papel integrador, plural e interdisciplinar no processo de aprendizagem*, podendo exercer a função de agente transformador na escola e na sociedade.

O homem ao evoluir também passou a desenvolver ainda mais a arte e a atribuir sentidos ao seu fazer, passando, assim, a ganhar outros *status*. A arte, desse modo, passou a representar o belo e os sentimentos que os sujeitos queriam, por meio das cores, dos sons e das expressões. Representava não apenas a beleza e gostos, mas a identidade cultural de povos e a dinâmica geracional existente entre eles. Embora haja uma divisão de opiniões sobre a utilidade da arte no ensino, em que há aqueles que valorizam a linguagem artística e aqueles que a desqualificam, as artes adquirem a função de representar civilizações e buscam demonstrar a sua relevância no ensino e no desenvolvimento do indivíduo.

Mediante a explanação acima e tomando como teórico base Vigotski, questiona-se: quais as contribuições do referido autor para a arte e a educação? Para dirimir essa questão, é necessário desdobrá-la em outras, que são inevitavelmente referentes aos pormenores específicos, sequencialmente apresentados: tendo como base a teoria histórico-cultural, existem possíveis contribuições da arte para o desenvolvimento humano? Se sim, quais?

Ressalta-se que é importante discutir a sua relevância na educação, uma vez que ela é uma forma de fazer com que a pessoa interaja com as suas emoções e as manifeste de forma pessoal e singular. Colabora, dentre tantas coisas, na

interação do sujeito consigo mesmo, sem perder a relação com o mundo exterior. A arte também conta uma história, revela a perspectiva e as vivências de mundo e/ou subjetivas tanto dos artistas quanto da sociedade, servindo, inclusive, como canal de denúncias e críticas.

Aliás, a arte nada mais é do que um complexo imanente ao homem e que desenvolve uma função social determinante na vida dos sujeitos. Desse modo, pretende-se discutir as possíveis contribuições da arte na educação a partir dos pressupostos de Vigotski, assim como compreender, por meio da teoria histórico-cultural, os possíveis benefícios que a arte pode ofertar para o desenvolvimento humano. O presente trabalho é resultado de estudos da teoria histórico-cultural e do livro *Psicologia da arte*, de Vigotski (1999), tendo como foco principal os aspectos teórico-metodológicos apresentados pelo autor a respeito das possíveis contribuições da arte na educação.

Metodologia

Este texto advém de estudos na perspectiva histórico-cultural do livro *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999) e teve como objeto de estudo a própria arte, a partir da perspectiva histórico-cultural, que tem o autor supracitado como referência na abordagem. Salienta-se que foram utilizados também pensamentos de outros autores, como Barbosa (2019), Fusari e Ferraz (1993), Gonçalves (2017), Pasqualini (2009), que dialogam com as ideias de Vigotski.

O trabalho está dividido em duas partes: na primeira, intitulada “Desenvolvimento humano na concepção histórico-cultural”, apresenta-se um breve estudo pertinente ao desenvolvimento humano, de modo que sejam compreendidos

os fenômenos cognitivos e psicológicos que fazem parte do processo de construção da pessoa e da sua subjetividade, a partir de uma perspectiva histórica e cultural. Na segunda parte, intitulada “Arte e educação: contribuições de Vigotski”, a análise volta-se para a discussão da relação entre arte e educação e para o modo como elas podem contribuir para o desenvolvimento humano, cultural e subjetivo da pessoa.

Desenvolvimento humano na concepção histórico-cultural

Ao nascer, os indivíduos ainda não possuem características físicas e psíquicas para estar na sociedade, possuem apenas mecanismos biológicos, os quais são condições necessárias para o sujeito nascer no mundo. Entretanto, só é possível adquirir habilidades para estar nesse mundo a partir da cultura. Isso significa que o aprendizado de uma atividade precisa ser ensinado por outros sujeitos, tanto nas relações interpessoais quanto no processo educacional, consistindo na apropriação da cultura desses indivíduos, o que favorece a construção das habilidades psíquicas (BARROCO; SUPERTI, 2014; RIOS; ROSSLER, 2017).

A relação entre o cultural e o biológico nos permite compreender, a partir dos estudos de Vigotski, sobre o desenvolvimento das funções psicológicas. Estas se diferenciam em funções psicológicas elementares, das quais compartilham tanto os animais quanto os homens – memória involuntária e atenção – e em funções psicológicas superiores, tipicamente humanas – memória, atenção voluntária, pensamento –, de aspectos culturais (PASQUALINI, 2009).

Nessa mesma perspectiva, Gonçalves (2017) contextualiza que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só foi possível pela vivência das experiências culturais

como também das relações sociais. Para a teoria histórico-cultural, o ser humano é resultado de várias determinações que envolvem o conjunto da internalização da experiência cultural de cada indivíduo, da experiência dos grupos sociais e da experiência da história da humanidade.

Para que ocorra o processo de desenvolvimento, Vigotski (2010) descreve que o ponto-chave é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – memória, atenção, percepção –, que acontece devido a dois processos: o de hominização e o de humanização. O primeiro refere-se aos instrumentos criados pelo homem que possibilitaram modificar a natureza com o intuito de relacionar-se com ela; o segundo ocorre a partir das habilidades e características psicológicas superiores que foram sendo adquiridas pelo homem através do contexto nele inserido, contribuindo, assim, para as características culturais, que são determinadas (LUDWING, 2018).

Rios e Rossler (2017) contextualizam que o ser humano, para se desenvolver, passa por etapas que vão desde o nascimento até a vida adulta, sendo esses momentos conceitualizados na perspectiva histórico-cultural de periodização do desenvolvimento psíquico. Esses autores apontam que o homem, movido pela necessidade de mediar suas atividades no contexto inserido e nas suas relações sociais, criou os signos como forma de representação da realidade.

Nesse espectro, os signos se tornam fundamentais no processo de formação da consciência humana, uma vez que os sujeitos os internalizam em razão de suas relações com o meio e com os grupos sociais. Posto isso, os signos possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, por sua vez, não necessitam de estímulos diretos, tendo o sujeito o controle de suas ações (LUDWING, 2018).

Desse modo, há uma relação das funções psicológicas superiores com a internalização da fala do sujeito, visto que, sendo a fala o principal meio de mediação simbólica entre os indivíduos, possibilita que os pensamentos se organizem, criando a representação da realidade. Além da fala, a memória, a atenção e a percepção são necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento; o sujeito primeiro aprende para depois se desenvolver, sendo a aprendizagem fruto da internalização dos signos, consoante Ludwing (2018).

A psicologia histórico-cultural determina que os estágios do desenvolvimento psíquico vão depender de como cada sociedade vai se organizar e agrupar suas experiências. Em cada estágio do desenvolvimento predomina uma atividade principal – dominante ou guia – em que o homem tende a estabelecer relações com a realidade de uma determinada maneira, sendo através dessa atividade que ocorrem as modificações no psiquismo e na personalidade (RIOS; ROSSLER, 2017).

A atividade principal ocorre a partir de outros tipos de atividades que são desenvolvidas, dos processos psíquicos que são modificados e das mudanças que acontecem na personalidade. Os estágios do desenvolvimento são determinados pela condição histórico-cultural, contudo o que é evidenciado nas etapas não são universais/imutáveis, tampouco a passagem de um estágio para outro é linear (RIOS; ROSSLER, 2017).

Nessa mesma direção, Ludwing (2018), trazendo as contribuições de Leontiev, apresenta que o homem, quando exerce a atividade, contribui para a formação dos processos psíquicos, assim é através da atividade que o homem age sobre o meio, desenvolvendo-se física e psicologicamente. Percebe-se, no entanto, que não existe apenas uma maneira de

o homem se relacionar com o ambiente, visto que em cada processo do desenvolvimento predomina uma atividade dominante. À vista disso, destaca-se que o caráter dinâmico da atividade é movido pela satisfação das necessidades, sendo necessário, para que ela seja realizada, passar por vários processos de ações, tanto internos quanto externos.

Arte e educação: contribuições de Vigotski

As autoras Barroco e Superti (2014) sintetizam que a arte é um instrumento antigo, pois o homem utilizou-se dela para representar o que já foi vivido, tomando conhecimento de si mesmo e do meio em que está inserido. À medida que a sociedade vai se modificando, a arte apresenta novos papéis, novas técnicas e novas formas e possibilita ao homem um maior conhecimento sobre o mundo, concomitantemente vai se “[...] processando a humanização do mundo”, uma vez que a arte contribui para que as experiências de vida sejam lembradas de forma criativa. Ao longo da humanidade, o homem começa a agir sobre o mundo com os novos instrumentos criados, tornando-se capaz de transformar o seu meio (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 24).

Vigotski (2010) buscou compreender os campos da estética e da arte, trazendo que esta nasce a partir da necessidade da vida, voltada ao trabalho. Na concepção psicológica, a arte está envolvida na superação das necessidades não realizadas na vida cotidiana. Assim, quando se busca o entendimento do comportamento humano, leva-se em consideração a reação estética que a arte produz no sujeito, pois a arte e a estética relacionam-se com a forma de o homem interagir com o mundo. Vigotski (2010, p. 340) apresenta catarse como sendo a relação do homem com o objeto artístico, para

quem cartase “[...] é a liberação do espírito diante das paixões que o atormentam”, entretanto só acontecerá essa liberação através da atividade estética.

O autor prossegue argumentando que a arte consegue trazer mudanças no psiquismo humano, haja vista que, ao recriar a realidade, proporciona ao sujeito espectador sentir emoções e sentimentos que não lhe são usuais; de todo modo, com a arte, o homem cria, podendo relacionar-se com seus sentimentos como algo externo/de fora, e é essa produção e relação da arte e catarse que permitem que as emoções e sentimentos se interiorizem e tomem caminhos para novos significados.

Em sua obra *Psicologia da arte*, Vigotski (1999) traz a arte em conexão com a realidade, com a vida e com as relações sociais de cada época. À vista disso, sintetiza que se pode, partindo dessa realidade, retirar o conteúdo artístico para ser trabalhado, contudo a obra que é produzida não é meramente algo fiel ao que é visto, mas é algo que busca o novo.

Mais adiante, o autor concorda e discute que a arte pode chegar às pessoas por meio do contágio do que é expressado, porém argumenta que o objetivo da arte vai além, não alcança somente o humor, pois busca atingir os sentimentos e outras capacidades do ser humano. Ainda nesse caminho, Vigotski (1999) destaca que a psicologia e a arte têm uma relação entre si, visto que esta retrata a sociedade criada pelo homem nas suas relações sociais, sendo essencial para que as funções psicológicas sejam desenvolvidas, deixando de ser apenas funções biológicas.

Ainda segundo esse autor, a arte opera através dos processos psicológicos, que podem ser evidenciados em duas circunstâncias: a primeira diz respeito às característi-

cas dos sentimentos humanos de objetivação e socialização; a segunda se dá pelos signos que são postos para compor as obras de arte. Os signos têm a intenção de proporcionar as emoções estéticas para que o indivíduo vivencie experiências que não são comuns na sua vida cotidiana, proporcionando-lhe uma nova visão de mundo e de humanidade, assim a arte se constitui numa emoção dialética que leva o sujeito a um novo comportamento. Contribuindo para esse raciocínio, Ludwing (2018, p. 38) indica que:

[...] é preciso considerarmos alguns elementos, quiçá os mais importantes elencados por Vigotski, dentre eles o fato de a arte provocar novas organizações psíquicas como instrumento cultural que é e que engloba em sua forma e conteúdo os processos de objetivação e apropriação, fomentando a ampliação qualitativa da consciência e suas elevadas funções psíquicas, a saber, a abstração, a criatividade, a percepção, a emoção e a imaginação, pois o processo de perceber a forma artística exige determinados modos e funcionamentos, ou seja, para apreendê-la, faz-se necessária uma relação dialética com a atividade do pensamento – a razão e as emoções, isto é, a própria humanização dos sentidos.

Por esse modo, compreende-se a arte como um plano cultural mediador entre o indivíduo e o gênero humano, que tem o intuito de reproduzir nos sujeitos as características que foram sendo adquiridas ao longo da história. Dessa maneira, a arte é fundamental para a formação dos indivíduos, pois é ela que torna capaz a compreensão de mundo a partir do conhecimento da realidade humana (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Barbosa (2019), a partir da concepção de Vigotski, descreve o sentido pedagógico da arte, abordando que a problemática que a envolve na educação se dá por duas premissas: a primeira diz respeito à arte ser vista como propaganda, deixando de lado o que a obra artística tenta repassar, bem como interfere no trabalho educativo; a segunda traz que o ensino da arte na escola não se faz necessário.

Existem autores que concordam com a ideia supracitada, tendo uma visão da criação da obra de arte como algo mistificado, não sendo relevante para ser ensinada. A arte na educação está voltada para a identificação cultural e para o desenvolvimento do sujeito. Ela está interligada com as outras áreas de conhecimento, mostrando o que ela tem de particular, assim a educação em arte leva ao desenvolvimento do pensamento artístico como também para a percepção estética, moldando a forma de enxergar e dando um novo sentido à vivência humana (ELLWANGER, 2011).

Desse modo, o aluno constrói sua percepção e imaginação e desenvolve a sua emoção ao criar sua obra artística, bem como ao prestigiar e conhecer a produção de outros alunos e de outras culturas. Quando se tem o contato com a arte de outras culturas, permite ao indivíduo conhecer os seus valores, suas ações e suas formas de pensar, contribuindo para que o aluno amplie o seu conhecimento sobre o lhe pertence e sobre as diversidades culturais (ELLWANGER, 2011).

O conhecimento da arte favorece ao estudante uma compreensão de mundo e mostra que a realidade muda constantemente. A autora descreve que criar modifica o homem e o mundo, sendo a produção artística resultado de ações que envolvem os valores de cada sociedade. A aprendizagem do ser humano se torna limitada quando este não

tem o entendimento do que é arte, foge da dimensão do sonho e da experiência artística (ELLWANGER, 2011).

Conclusões

Este texto apresentou, de forma geral, o complexo da arte na educação, bem como alguns apontamentos sobre a sua função social exercida na vida dos sujeitos na perspectiva de Vigotski. O trabalho visou sistematizar estudos introdutórios sobre a arte por meio da teoria histórico-cultural com base no desenvolvimento humano.

Compreendeu-se que os estágios do desenvolvimento seguem uma ordem no tempo, não sendo passíveis nem imutáveis, na medida em que são influenciados pelas condições histórico-sociais tanto no estágio individual como no desenvolvimento psíquico como um todo. Para a teoria histórico-cultural, é imprescindível que ocorra a aprendizagem para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam.

As etapas pelas quais os seres humanos passam são chamadas de periodização do desenvolvimento psíquico, em que se evidencia uma atividade em cada umas dessas etapas, denominada de atividade dominante ou guia. Como foi visto, o homem compreende o mundo em virtude de suas experiências individuais, em que atua ativamente frente às respostas recebidas e às experiências sociais já produzidas e repassadas por intermédio da educação.

Com relação à conceitualização de arte e ao desenvolvimento psíquico na concepção de Vigotski, pôde-se observar que é necessário o homem interagir com o ambiente no qual está inserido para que aconteça o seu desenvolvimento. Sendo assim, o homem modifica a realidade como também é determinado por ela. Quanto à arte, entendeu-se que deve

servir ao processo de autoformação do gênero humano e que, para isso, deve fazer parte da vida cotidiana do homem, isso porque a arte desempenha na sociedade a função de refletir a totalidade social e suas contradições no desvelamento de sua essência.

Mais adiante, foi exposto que a arte é inerente à vida e às relações sociais de cada sociedade em um determinado período, uma vez que as produções artísticas e as suas particularidades – estilo, conteúdo e forma – são recriadas a partir da realidade do contexto inserido e trabalhadas por meio delas. A arte pode ser compreendida como uma condição cultural mediadora entre homem e gênero humano.

Assim, entende-se que Vigotski trouxe várias contribuições para a relação entre arte e educação, dado que foi um dos primeiros estudiosos da psicologia a discutir e trabalhar com essa temática, de modo a fazer com que outros pesquisadores sentissem a necessidade de buscar e estudar com maior profundidade sobre o assunto.

Referências

BARBOSA, M. F. S. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, 2019.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

ELLWANGER, M. *O ensino da arte na educação infantil: reflexões sobre estética*. 2011. Monografia (Especialização em Educação Estética: Perspectivas Contemporâneas) – Programa de Pós-Graduação em Educação Estética: Perspectivas

Contemporâneas, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, A. C. A. B. *Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música*. 2017. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

LUDWING, A. P. *A arte no desenvolvimento da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2018. 52 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. *Perspectivas em Psicologia*, Manizales, v. 14, n. 2, p. 30-41, 2017.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 323-363.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENSINO DA ARTE NO CEARÁ: A AULA SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES LICENCIADOS NO CAMPO DA ARTE

LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO

Doutora e mestra em Educação, especialista em Educação Inclusiva, essas três formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (Unigrande) e em Gestão Desportiva e do Lazer pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Artigos publicados nos temas: Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Educação Inclusiva, Ensino da Arte, Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e Lazer. Experiência: professora (polivalente) em Fortaleza, vinculada à Secretaria Municipal da Educação (SME), e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Fortaleza, também vinculada à SME. Pedagoga em Maracanaú.

Endereço eletrônico: leandrafn@yahoo.com.br

Introdução



ensino da Arte no interior da educação básica tem se caracterizado de difícil execução, inicialmente pelos constantes ataques políticos quanto à sua permanência curricular, consequência de uma desvalorização da disciplina na cultura escolar e da fragmentação da formação docente no campo da Arte.

Esses aspectos exigem dos professores uma prática pedagógica comprometida politicamente com a realidade em sua totalidade dentro das escolas. Sendo assim, tem-se um cenário que demanda um compromisso pedagógico muito maior dos professores para a oferta qualificada da disciplina de Arte. Nesse contexto, desperta-se o seguinte questionamento: qual a prática pedagógica (de aula) dos professores licenciados no campo da Arte no ensino médio diante desse contexto? Destaca-se que a prática pedagógica significa, em um primeiro momento, (re)considera a totalidade do trabalho docente, pois o ensino não é algo meramente prático, há em sua natureza uma dimensão teórica e reflexiva bem definida.

Desse modo, a prática pedagógica é entendida e se constitui em três momentos distintos (planejamento, aula e avaliação) que dialeticamente se relacionam, definindo a

natureza pedagógica do trabalho docente cotidianamente (CUNHA, 1989; VEIGA, 1994). Vale salientar que se trata de um recorte da pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo como encaminhamento metodológico um desenho particular relacionando a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) com a Negatividade dialéctica *adorniana* (ADORNO, 2009). Desse modo, tem-se a TFD Negativa.

A TFD originou-se do desejo de formalizar metodológica e processualmente as pesquisas qualitativas realizadas em qualquer âmbito, estabelecendo, assim, o rigor, que vai posteriormente ser incorporado por intermédio da filiação epistemológica (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011). Tal encaminhamento metodológico se caracteriza fundamentalmente por apresentar uma imensa capacidade de adaptar-se aos contextos de pesquisa, colocando-se apto à exploração de fenômenos não estáticos, registrando um processo em contínuo movimento. Isso significa que essa metodologia possibilita a compreensão do fenômeno pelo pesquisador, com destaque para suas causas e consequências (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011).

A TFD é uma metodologia que tem como fundamento a constante relação entre a obtenção e a análise dos dados (CHARMAZ, 2009; NASCIMENTO, 2019). Ela amalgamou o levantamento bibliográfico, a obtenção, a análise e a discussão dos dados de maneira que a evidência esteja nos dados, ancorando-se no paradigma da Teoria Crítica, tendo por natureza a abordagem qualitativa de caráter exploratório (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A pesquisa empírica se realizou no interior de algumas escolas de ensino médio, contando com a participação

geral de sete professores, dentre os quais, cinco são efetivamente professores licenciados no campo da Arte (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, revelando a realidade a partir do prisma dos próprios participantes (professores licenciados no campo da Arte). Isso porque a TFD tem como objetivo último a saturação teórica da informação obtida durante as entrevistas, retirando processualmente as dúvidas que vão surgindo ao longo da pesquisa. Desse modo, os professores representam o filtro efetivo dos resultados alcançados, desvelando conscientemente a realidade que lhes pertence.

Vale destacar que a TFD possui outra característica marcante, que é a necessidade de elaboração conceitual, e não a mera descrição, o que implica dizer que a TFD tem por finalidade “[...] fazer emergir os processos sociais e os processos psicológicos de base que subjazem aos fenômenos indagados” (TAROZZI, 2011, p. 22), organizando, por consequente, as categorias interpretativas. Nesse sentido, estas são oriundas do confronto constante com os dados recolhidos a partir dos participantes (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011).

Sendo assim, a intenção é a saturação teórica, sendo, por vezes, necessário retornar ao professor participante da pesquisa para elucidar as dúvidas que vão surgindo durante a realização das entrevistas. Destaca-se que, para o registro dos dados obtidos e refletidos, se utilizou como técnica o memorando. Nesse contexto, o presente capítulo traz a prática pedagógica como um conjunto de momentos do trabalho docente, tendo como cerne nessa discussão a oportunidade de refletir sobre a aula promovida pelos professores licenciados no campo da Arte para o ensino da disciplina Arte,

evidenciando as possibilidades e os limites de tal oferta no ensino médio cearense.

Diante do cenário pontuado, ressalta-se, portanto, a existência de uma prática pedagógica de resistência, oriunda do compromisso particular dos professores licenciados no campo da Arte em oferecer uma disciplina que contemple as linguagens artísticas configuradas como conteúdo em Arte no ensino médio, apesar do cenário de desafios que será apresentado a seguir.

A prática pedagógica chamada aula: possibilidades e limites no ensino da Arte

Vale salientar que a educação é uma prática social, ética e política (FREIRE, 2002; PIMENTA, 2009), sendo que a sala de aula é um espaço/tempo de manifestações de culturas escolares, precisando que o professor mediatize os interesses internos e externos (MASETTO, 2010). Em outras palavras:

[...] um tempo para identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos, um espaço e ambiente para em conjunto (professor e aluno) planejar o curso a ser realizado, traçar objetivos a ser alcançados, negociar as atividades, definir e realizar um processo de acompanhamento e de *feedback* do processo de aprendizagem. (MASETTO, 2010, p. 18).

A aula significa gerir a relação pedagógica (CUNHA, 1989) em suas últimas consequências, pois o professor necessita, durante esse espaço/tempo, mediar a relação do aluno com o conhecimento. Assim, a aula é o momento de pôr

em execução o que outrora foi planejado e que posteriormente será avaliado (MASETTO, 2010; MORETTO, 2003).

Nesse sentido, ela representa a materialização do planejamento e principalmente revela o que significa promover o ensino da Arte diante do contexto da educação básica. Os Professores Licenciados no Campo da Arte Participantes da Pesquisa (PLCAPP) destacaram que a aula pode ter natureza teórica ou prática, acontecendo de maneira intercalada, conforme a contingência. Destacou-se que, durante a elaboração do planejamento, pensar no aluno e suas demandas é um aspecto a ser considerado, pois o objetivo da aula é promover a aprendizagem (MASETTO, 2010). Sendo assim, o desenvolvimento da aula é cristalizar o processo de ensino/aprendizagem com o contexto. Vale destacar que a aula acontece para um conjunto de alunos, cada um com suas particularidades e desejos, oriundos de uma prática social concreta (FREIRE, 2002; PIMENTA, 2009).

[...] não vejo o saber em Arte dissociado do saber do estudante [...]. Que a gente tem que trabalhar de acordo com as demandas deles, não a partir das nossas. (CÃO MAIOR).

Eu sugeri algumas coisas novas, tipo Legião Urbana, para a juventude, para atrair. E aí a gente foi acertando [...]; tinha aluno meu que só tocava música religiosa, não tocava 'música do mundo'. Então, até isso, sabe. Tem que dividir o repertório para não perder aluno. É complicado. (URSA MENOR).

Nesse cenário, a aula só é possível se houver a presença de alunos, porém há a superlotação das turmas de ensino médio com um quantitativo que oscila entre 40 e 50 alunos. Essa realidade determina o planejamento e, por conse-

quência, a realização da aula, pois a realidade da sala de aula repercute nas decisões dos PLCAPP. O que é realmente possível fazer com uma turma numerosa? Nessa direção, Pimenta (2009) considera a aula como o momento de sala de aula. Vale destacar também Cunha (1989) e Veiga (1994), que definem aula como qualquer lugar que possibilite a relação pedagógica. Nesse sentido, o professor a tem como um espaço de decisões mais imediatas. A sala de aula precisa ser ocupada ou mesmo percebida pelo professor, desse modo a sala de aula é qualquer espaço/tempo de aula (FREIRE, 2002; MORETTO, 2003).

Eram muitos alunos por turma na escola lá; nas duas escolas da Barra do Ceará, eu tinha turma à noite de 58 alunos de diferentes faixas etárias. (CÃO MAIOR).

[...] uma sala com 40, às vezes, 45 alunos. (PÊGASO).

E eu tenho 27 diários, é muita turma, cada uma com 40 alunos, então é pancada. (CÃO MENOR).

Os PLCAPP apontaram ser impossível conseguir exercer uma aula de Arte exclusivamente na sala de aula, pois essa está sempre cheia de cadeiras e mesas. Para Masetto (2010) e Moretto (2003), por sua vez, a sala de aula representa um processo interativo de micronível, no qual o professor precisa estabelecer rotinas e gerir o número de alunos no espaço. Ou seja, o discente não está em sala de aula apenas absorvendo conhecimento, mas também é capaz de gerá-lo. Isso significa que é necessário gerir o que esses estudantes trazem (conhecimentos prévios, costumes, religiões, aspectos familiares, etc.) para esse espaço de transformação do conhecimento, otimizando suas práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse sentido, os PLCAPP reforçaram a necessidade de uma sala-laboratório de Arte para poder desenvolver adequadamente as linguagens artísticas da Arte sem interferir na dinâmica das outras salas/disciplinas que estão próximas (NASCIMENTO, 2019). Diante da falta de condições físicas para uma promoção do ensino mais adequado nas salas de aula e pensando em não atrapalhar o trabalho docente dos outros professores, os participantes da pesquisa afirmaram preferir ir para outros espaços de escola ou fora dela.

Os PLCAPP afirmaram sair com muita frequência da sala de aula, tendo alguns que pontuaram que só a usam quando precisam escrever algum comando no quadro branco, mas sendo isso raro. Declararam preferir que os alunos anotem as informações transmitidas de maneira oral. É oportuno ampliar o sentido do termo “sala de aula”, pois não se restringe apenas a uma sala com quadro branco; para Arte, outros espaços podem se tornar salas de aula. Desse modo, a construção do conhecimento artístico pode acontecer superando as paredes da sala de aula.

Freire (2002) e Moretto (2003) destacam que aula deve ser entendida como um momento que pode acontecer em espaços distintos, tendo como objetivo a promoção das aprendizagens. Pode-se trazer Freire (2002) e Pimenta (2009) quando afirmam que a sala de aula se configura em espaço privilegiado da ação docente e que se revela no seu cotidiano. Dessa maneira, a sala de aula torna-se um espaço de autonomia do professor, sendo possível superar a obviedade das orientações estabelecidas (ADORNO, 2009), portanto é um espaço de liberdade.

A gente fez a intervenção artística na praça aqui. Quando você puder passar pela praça, tudo aquilo ali foi uma aula de Arte, tudo o que

tem lá pintado foi aula de Arte. [...] Todos os estudantes já sabem como é que é a minha rotina, mas, assim, eu não uso muito sala de aula, eu fico lá no pátio, eu fico no auditório, fico em qualquer lugar que tiver [...] quando eu vou trabalhar. (CÃO MENOR).

Eu detesto sala de aula, abomino sala de aula, para mim é a pior prisão do universo, é por isso que dou aula no pátio, na quadra. (FÊNIX).

Segundo os PLCAPP, a aula tem uma rotina que começa com a agenda (roteiro) no quadro branco e a chamada dos alunos. Reclamaram que a chamada leva muito tempo da disciplina, mas que é preciso fazê-la, registrando a frequência dos educandos, a qual, quando começa, realmente já está quase terminando a aula, pois a disciplina dispõe de 50 minutos semanais. De acordo com os professores participantes, essa realidade geraria prejuízo no andamento da disciplina. Freire (2002), Masetto (2010) e Pimenta (2009) corroboram que a sala de aula é influenciada por vários aspectos e elementos externos, os quais repercutem no processo de ensino/aprendizagem, mexendo significativamente com o emocional do professor diante das tomadas de decisões.

Eu começo colocando o roteiro... [...] e tudo que vai acontecer, até inclusive a chamada. Eu coloco para eu não esquecer, né? (CÃO MENOR).

50 minutos. Às vezes, eu dava duas horas de aula. Faltam instrumentos, falta livro bom, falta mais disposição para me colocar no horário [...]. Você vai dar aula meio-dia. (URSA MENOR).

A aula acontece enfatizando os aspectos teóricos e práticos de modo alternado, para que se completem e me-

lhor contemplem a disciplina, utilizando basicamente o livro didático como recurso pedagógico, pois apresenta teorias e sugestões de prática que colaboram para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

As condições materiais que tornam possível a realização da aula de Arte constituem um tema recorrente nas falas dos PLCAPP, articulando o tempo, o espaço e os recursos à rotina, os quais implicam uma aula teórica ou prática.

Então, eu fico em sala e uso a lousa e o outro momento é no pátio, porque tem aquelas mesas. Aí eu organizo as mesas do jeito que eu quero para poder fazer a aula lá [...]; eu vou para o pátio com eles. A gente faz alguma produção. Se tiver apreciação, eu coloco as imagens lá todas na mesa, e a gente faz. E o último momento é a atividade. Aí eu faço alguma proposta, eu faço alguma proposta de atividade lá nas mesas mesmo. (CÃO MENOR).

Acaba que eu tento desenvolver muitas práticas, mas acaba que fica mais na questão da teoria. A prática é pouca. Com relação às práticas, por exemplo, quando é nas linguagens, como dança, música, eu peço para eles fazerem trabalhos práticos, onde eles têm que fazer apresentações. Aí já sai um pouco da teoria, mas acaba que na aula eu tenho que desenvolver muito a teoria e pouco a prática. (PÉGASO).

É na prática que ele, juntando uma coisa com outra, que a princípio nem é uma coisa nem outra, forma uma coisa que comunique, forma algo que atinja, que mude, que transforme. (FÊNIX).

[...] procuro sempre fazer com que o estudante veja para além do que está posto no livro didáti-

co [...]. Eu dava aula de guitarra, aula de violão, aula de baixo, aula de percussão. Eu dava... tinha grupo de teatro, tinha grupo de fotografia, tinha grupo de grafite, tinha grupo de um monte coisa ligada à arte, né? E a aula em sala de aula mesmo, história da arte mesmo, a tradição mesmo, e mais livro, né? (URSA MENOR).

Apesar de a aula teórica não ser bem aceita pelos alunos, é a mais realizada, mas isso é resultado da falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais didático-pedagógicos específicos para a produção em Arte ou da escassez de materiais necessários para a realização das aulas práticas. Diante das declarações dos PLCAPP apresentadas até aqui, percebe-se um certo saudosismo, pois desde 2016 a escola tem modificado o modo de gestão escolar e pedagógica, havendo um desgaste, por consequência, nas práticas pedagógicas, já que antes a escola era muito mais viva, segundo Ursa Menor, possibilitando mais vivências práticas.

Nesse contexto, o foco nas aulas práticas vai se concentrar no momento das avaliações. Desse modo, a aula é entendida como espaço/tempo de avaliação permanente.

Eles preferem, mas, quando está aquela aula mais dinâmica, você traz vídeos, traz músicas, traz imagens para eles comentarem [...]. Eu levo uma aula mais dinâmica, com explicação; geralmente a explicação eu gosto de alinhar com vídeos, com músicas, com imagens, porque não tem como falar sem mostrar na prática. E uma determinada aula eu separo para passar atividade para poder eles verem se realmente captaram o que foi que eu passei. Acaba que na disciplina também eu sinto falta de desenvolver mais a prática; meus alunos também cobram muito. Mas também passa pela questão

de recursos; para você trabalhar com a prática artística, você precisa ter recurso, material. (PÉGASO).

Quando eu boto ele [referente ao aluno] para praticar, para sentir na pele o drama que o artista tem de comunicar, a crise que o artista passa para informar, para colocar o dedo na ferida da sociedade, para alertar, para transformar, eu faço com que ele questione os próprios valores. (FÊNIX).

É interessante demarcar a classificação que fazem em relação à aula teórica como sendo dinâmica e não dinâmica, por isso destacam que há mais tempo dela que de aula prática. Sendo assim, a aula prática seria o momento em que o discente é desafiado a produzir, geralmente reservada para os momentos vinculados à etapa de avaliação.

Diante da dinâmica da disciplina, declaram, muitas vezes, não conseguirem finalizar realmente a aula (ou o conteúdo), pois precisam “correr” para fazer a chamada (burocrático), organizar a sala para o próximo professor (gestão do espaço) e/ou ter que lidar com a falta de equipamentos e recursos pedagógicos (investimentos), sendo necessário re-elaborar ou criar novas estratégias, impedindo a devida promoção do ensino da Arte. *“Eu queria finalizar; meu sonho é finalizar, finalizando. Como foi a aula de hoje?”* (CÃO MENOR).

Para os PLCAPP, a prática pedagógica – aula – acaba sendo depreciada por esses elementos que concorrem com o conteúdo. Apesar do constante duelo entre a forma e o conteúdo, da contingência em sala de aula, a aula deve ser considerada esse espaço dinâmico e incentivador ao aluno para que desenvolva seu protagonismo ante o processo de aprendizagens (MASETTO, 2010). Esses elementos não

colaboram para a conclusão da aula, ficando para depois, prolongando o momento teórico, pois se estende para a próxima aula, adiando conseqüentemente o momento prático para os alunos. Desse modo, a aula deve ser entendida como um momento que acontece cotidianamente e deve ser absorvida como processo.

Verifica-se, de modo geral, que a disciplina de Arte apresenta como possibilidade dentro desse contexto a oportunidade de criação, gerando conhecimento diário em Arte. Consideram-se os conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo na aula um momento de interação e intercâmbio cultural e artístico. No que se refere aos limites, tem-se, segundo os PLCAPP, como o calcanhar de aquiles a burocracia dentro do tempo de 50 minutos semanal por turma, afora a lotação das salas de aula e o excesso de aulas teóricas, que desnaturalizam a disciplina.

A escola precisa se repensar e se refazer, e o cenário da aula de Arte aponta de maneira marcante para a necessidade de que essa mudança tanto se comprometa com a oferta quanto com a manutenção, que se materializa, por exemplo, nas condições físicas da unidade escolar, dando condições de realizar a Arte em um espaço apropriado dentro dela. Assim, é preciso reorganizar e situar fisicamente o laboratório de Arte estrategicamente no interior da arquitetura escolar, para que sejam cumpridos efetivamente seus objetivos disciplinares.

O conjunto desses aspectos possibilita visualizar dois cenários: o primeiro impulsionando um comportamento análogo ao encantamento, uma força que naturaliza a cultura de descaso em educação com incidência no ensino da Arte; e o segundo de liberdade, revelando-se como um espaço/tempo de resistência (ADORNO, 2009).

Considerações finais

Este breve texto tratou de apresentar a prática pedagógica realizada pelos professores licenciados no campo da Arte, procurando responder à seguinte pergunta: qual a prática pedagógica (de aula) dos professores licenciados no campo da Arte no ensino médio diante desse contexto? Apresentou também seus desdobramentos em contexto, ressaltando as possibilidades e os limites inerentes do cotidiano escolar do ensino médio no campo da Arte.

Assim, a prática pedagógica (de aula) dos professores licenciados no campo da Arte no ensino médio é forjada a partir de um novo professor, que surge em contexto, pois a formação docente inicial recebida dispõe de pouco subsídio teórico-metodológico e didático-pedagógico para a oferta qualificada da disciplina da Arte. Nesse sentido, a aula se caracteriza como um momento de receio que sofre influência de distintos aspectos: formação docente inicial, recursos didático-pedagógicos, tempo, espaço e gestão, os quais colaboram ou não para a realização do plano de aula. Esses aspectos definem as possibilidades e os limites para a execução da aula, demandando do professor licenciado no campo da Arte uma prática pedagógica atenta às nuances do campo de conhecimento em Arte, de modo que a disciplina possa ter seus conteúdos oferecidos.

Existe uma preocupação por parte dos PLCAPP em oferecer uma aula que atenda principalmente às demandas dos alunos, fazendo dela um espaço/tempo de resistência, procurando constantemente se libertar da realidade que nos encanta. Ademais, vale destacar que a aula é pensada (planejada) seguindo uma apresentação linear e gradual entre os anos (os três anos do ensino médio). Assim, o conteúdo

referente à linguagem do teatro, por exemplo, divide-se em três grandes partes. Desse modo, os anos do ensino médio podem trabalhar os conteúdos diferentes quanto à mesma linguagem do teatro.

Consoante os PLCAPP, ela se caracteriza em aula teórica e prática, sendo a aula teórica classificada em dinâmica ou não dinâmica e a aula prática associada principalmente aos momentos de avaliação, nos quais os aprendizes são solicitados a produzirem. Diante do cenário apresentado, as práticas pedagógicas (de aula) desenvolvidas pelos professores licenciados no campo da Arte é resultado último do compromisso pedagógico potencializado para a oferta qualificada da disciplina Arte no ensino médio. Portanto, as práticas pedagógicas (de aula) realizadas se configuram em um movimento de resistência pedagógica cotidiana dos professores licenciados no campo da Arte ante o contexto político do ensino da Arte no ensino médio brasileiro.

Referências

ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORETTO, P. V. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, L. F. *A prática pedagógica no ensino da Arte: um estudo crítico no cotidiano do ensino médio a partir das concepções de Adorno*. 2019. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2008.

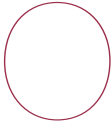
TAROZZI, M. *O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teorias fundamentada nos dados*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. São Paulo: Papirus, 1994.

**ARTESÃOS TRIBUTÁRIOS DAS REPRESENTAÇÕES
REGIONAIS NO MERCADO DE BENS CULTURAIS: O
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ARTESANATO PARA O
ESTADO DO CEARÁ (1987-2002)**

FLÁVIO TELES CARDOSO

Mestre em História e Culturas e graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).
Artesão. Atua como artista e pesquisador no campo das Artes e Ofícios.
Endereço eletrônico: flaviotc99@gmail.com



artesanato no Ceará, atividade de trabalhadores autônomos, veio no decorrer da segunda metade do século XX se configurando nos planos governamentais de modernização do estado como meio de inclusão de uma mão de obra que a indústria estava incapaz de absorver. No entanto, foi no mercado que se formava com o desenvolvimento do turismo que o artesanato se fortaleceu como veículo de transmissão dos símbolos da região, evidenciando uma identificação que singularizava o estado cearense no mercado contemporâneo.

Objetivamos apresentar neste capítulo o processo de construção dos significados do artesanato no Ceará contemporâneo, sua adequação formal à representação dos símbolos regionais e a posição estabelecida pelo campo do artesanato em formação para os artesãos, atores da produção simbólica do Ceará no mercado da cultura regional contemporânea.

A preocupação econômica de inclusão social que se ordenou no discurso do grupo dominante que assumira o governo do estado cearense desde 1987 tinha um caráter de controle social dos grupos populares que faziam uso costumeiro das atividades econômicas tidas como tradicionais. Introduzir os artesãos na proposta do mercado contemporâneo para o Ceará significava, para as ações políticas governamentais, condicioná-los a uma aprendizagem comercial, produtiva e estética distante da realidade econômica e social do local de suas produções. O resultado das tensões

entre a ação do estado e a intervenção de intelectuais e artistas, como também das ações dos artesãos, contribuiu para a produção dos significados do artesanato contemporâneo cearense que se fabricavam na dinâmica de seu próprio campo de atuação.

A utilização do conceito de Representação, de Roger Chartier, e o conceito de Campo, de Pierre Bourdieu, são os referenciais teóricos centrais que norteiam a observação dos fenômenos apresentados por este texto. Sendo assim, utilizaremos como metodologia o cotejamento entre as fontes bibliográficas e documentais encontradas nas instituições governamentais, nos acervos de organizações artesanais e produzidas nos depoimentos orais.

Desde os tempos do século XIX, as ideologias liberais e desenvolvimentistas defendiam o modelo de superação das práticas e culturas tradicionais através da inovação tecnológica e industrial que se traduziam nos valores da modernidade. Conjecturavam os estudiosos que o desenvolvimento trazido pela modernização provocaria o desaparecimento das práticas tradicionais, estando as organizações da manufatura e do artesanato – como também as celebrações simbólicas e outras práticas pré-capitalistas – em vias de perder as funções sociais ou econômicas que dotavam de significado sua existência¹.

Entretanto, o que os cientistas sociais constataram no decorrer do século XX foi a persistência dessas práticas que se estruturavam renovadas paralelamente ao crescimento

¹ “As ideologias modernizadoras, do liberalismo do século passado ao desenvolvimentismo, acentuaram essa compartimentação maniqueísta ao imaginar que a modernização acabaria com as formas de produção, as crenças e os bens tradicionais” (CANCLINI, 2008, p. 21-22).

econômico e social, tanto nos países que lideravam esse processo de modernização como naqueles de industrialização tardia, como é o caso dos países da América Latina. No Brasil, mais especificamente no Ceará, tais práticas tidas por tradicionais conviveram com o desenvolvimento social da região e foram, desde os anos de 1960, alvos de pesquisas e de investimentos econômicos por parte do governo do estado cearense.

Em documentação encontrada no acervo da Federação da Indústria e Comércio (FIEC), produzida no início dos anos de 1960, ao governo orientava-se que o artesanato fosse defendido como instrumento estratégico de desenvolvimento do Ceará. O vínculo do artesanato com a pequena e média empresa, sua disseminação em uma estrutura social predominantemente ruralizada naquele período, a familiaridade de seus habitantes com as matérias-primas disponíveis em abundância e o volume de mão de obra eram fatores específicos destacados pelo documento, que privilegiava o artesanato como atividade da região com alto potencial de crescimento. Segundo o documento:

As características econômicas cearenses que nos tornam pessimistas quanto às possibilidades imediatas de um desenvolvimento industrial e global a curto prazo levam-nos, por isso mesmo, a atribuir grande importância ao artesanato. Essa conclusão só aparentemente é paradoxal. Os fatores de subdesenvolvimento que dificultam precisamente uma atuação da Sudene e de outros órgãos federais na órbita estadual fazem ressaltar as possibilidades do artesanato em planos estadual de desenvolvimento a curto prazo. (RIOS *et al.*, 1963, p. 40).

A estrutura agrária dos latifúndios existente no Ceará e a falta de infraestrutura básica para o desenvolvimento industrial foram fatores preponderantes para o incentivo a uma atividade de baixo investimento econômico, especializada no aproveitamento das matérias-primas existentes em abundância na região.

Ocorreu que no Ceará, entre 1978 e 1986, estabelecia-se uma desarticulação das estruturas econômicas e políticas tradicionais, abaladas tanto pela crise da economia algodoeira como pelo desenvolvimento de atividades ligadas à indústria e ao comércio, provocando uma preocupação político-governamental que se ordenou no discurso dos candidatos vitoriosos nas eleições para governador de 1986, repercutindo na proposta de organização dos grupos populares que faziam uso costumeiro das atividades econômicas tidas como tradicionais.

A legalidade do artesanato cearense, que se manifestava potencialmente como um dos veículos de identificação do Ceará no mercado moderno de bens simbólicos, podia favorecer a maior legitimidade social dessa nova elite política estabelecida no governo do Ceará a partir de 1987, que atuou com ações de controle institucionais para desenvolver o artesanato cearense.

Essa dinâmica que se operou entre os artesãos e as instituições estatais em torno das representações modernas do artesanato para o estado cearense assemelha-se àquela apontada por Chartier (1987, p. 17), em que as representações se encontram em um estado permanente de concorrência em relação às posições objetivas tomadas pelos atores sociais no campo de produção como sistema de relações objetivas:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

As representações dos artesãos constituíam-se a partir das tensões entre aqueles grupos de trabalhadores, mediadores culturais e técnicos da produção artesanal, e o mercado de bens simbólicos existente, organizando posições sociais que buscavam objetivar-se no domínio das relações de poder no campo do artesanato que se configurava no estado do Ceará.

O novo governo cearense que se estabeleceu no poder a partir de 1987 veio com a proposta de defender a comercialização dos produtos artesanais, propondo uma intervenção

na complexa rede de intermediação existente no período, responsável pela exploração da mão de obra dos artesãos e pelo escoamento do artesanato para os setores de comercialização, mantendo esses trabalhadores alheios ao processo de desenvolvimento comercial que os colocava em situação de dependência dos atravessadores.

Os novos projetos governamentais incentivavam a participação dos artesãos no gerenciamento e no processo de comercialização da produção, investindo na organização de polos artesanais no interior do estado e em cooperativas geridas com o auxílio dos técnicos do governo. Na capital, Fortaleza, a antiga Central Cearense de Artesanato (CCALT), inaugurada no governo de Virgílio Távora, em 1981, foi demolida e o ambiente revitalizado, passando a se chamar Central de Artesanato (CeArt), esta inaugurada em 1991 com o objetivo de divulgar o lugar como espaço comercializador direto do artesanato. Nessa movimentação, os *intermediários da produção*², atravessadores do antigo mercado artesanal, tenderam a perder sua posição para os novos intermediários culturais, representantes do poder governamental.

Enquanto os intermediários culturais e os técnicos apoiavam-se na racionalidade científica que partia de um lugar social próprio, os artesãos tinham em mãos as experiências práticas de um “saber-fazer” não institucionalizado, que existia como conhecimento vulgar, sem bases racionais e no campo das superstições.

Fomentando a valorização do artesanato, as políticas do governo requalificavam os produtos para o comércio de

² Esta pesquisa utiliza o termo “intermediários da produção” como categoria que define aqueles intermediários atravessadores que comercializavam os produtos artesanais como mercadoria sem diferenciação de valor simbólico, utilizando seu potencial prático funcional, seja como objeto de uso ou decorativo.

bens culturais, de modo a fortalecer a identificação do estado cearense no mercado em expansão, incluindo o domínio das práticas populares.

As políticas governamentais aproveitavam uma população que estava capacitada para o aproveitamento de matérias-primas em abundância na região, investindo nas possibilidades do Ceará como produto a ser vendido no mercado, de modo a reorganizar suas representações que passavam a se fazer modernas, instituindo um novo lugar para as práticas populares: o de mercadoria diferenciada no mercado de bens culturais em que o Ceará se representava moderno. Em meio a esse processo de modernização, os investimentos na requalificação das mercadorias regionais foram prioridades tomadas pelas políticas de intervenção do estado que privilegiaram o produto em detrimento do processo.

A partir de 1991, as produções que permaneciam em atividade nas regiões interioranas foram alvos de ações governamentais, no sentido de desenvolver associações e cooperativas ou definir polos artesanais em lugares vistos com vocação para a atividade artesanal. Os principais critérios para que o lugar se constituísse como alvo dos investimentos do governo eram ser área de maior concentração de artesãos e desenvolver técnicas artesanais bem definidas³.

Nas cooperativas, o ambiente de oficina familiar cedia espaço a essas unidades de produção, em que o controle do tempo e o objetivo de produzir em grande quantidade lembravam as indústrias, colocando o artesão como simples operário reprodutor das mercadorias. A forma espontânea e informal do trabalho no ambiente familiar e a autonomia do

³ “Tendo em vista a caracterização dos objetivos, foram selecionados no Estado áreas de maior concentração de artesãos e que se caracterizavam por técnicas artesanais bem definidas” (CEARÁ, 1992a, s.p.).

artesão para definir seus horários de trabalho faziam parte de um ritmo de vida costumeiro que foi suprimido pelas exigências de uma produção direcionada para um mercado regulado por uma demanda externa às relações sociais da comunidade do local.

A prosperidade das cooperativas implantadas cobrava uma mudança no cotidiano da comunidade, do modo a deixar insatisfeita boa parte dos trabalhadores envolvidos. Em documento do departamento de ações produtivas do estado, encontramos vestígios dos hábitos daquela população sertaneja, que era alvo das políticas de intervenção do estado:

Muitos são os fatos que contribuem para o resultado pouco expressivo dos Projetos de Atividades Produtivas. Dois fatores de ordem generalizante podem ser citados, sendo o primeiro que todos os Projetos são implantados dentro de uma ótica de trabalho comunitário, onde infelizmente as relações das pessoas no grupo são incapazes de proporcionar uma organização eficiente para o trabalho produtivo. Na maioria das vezes são laços frágeis, estabelecidos precariamente, que não suportam exigências com relação ao cumprimento das metas de produção, de carga de trabalho, de qualidade, de empenho e de dedicação à atividade; que, por fim, terminam por provocar animosidade e conflitos internos que resultam na aversão da maioria dos componentes do grupo, deixando os poucos que ficam em situação de impotência para levar à frente o projeto. O segundo reside no desejo das pessoas residentes dos municípios, devido à sua situação de extrema pobreza e dificuldades, que sejam financiadas atividades sem o menor traço de caráter empresarial, mais espe-

cificamente com o único objetivo de proporcionar-lhe uma atividade de subsistência que não terá condições de se manter por muito tempo, a não ser que haja sucessivos aportes de recurso. [...] o problema principal está no fato de que a clientela-alvo do Departamento não tem a menor possibilidade de responder positivamente aos estímulos que lhes são dados, devido às suas carências de toda ordem. (CEARÁ, 1992b, p. 120).

Os hábitos costumeiros daquela população traziam em suas informalidades cotidianas uma insubmissão às regras exigidas por um ambiente de produção voltado para um mercado que exigia um tipo de disciplina alheia às relações sociais que se constituíam naqueles lugares. Levando em consideração esses fatores, entendemos o redirecionamento das ações governamentais, que se voltaram à organização dos polos artesanais em que se aproveitava, diferentemente das cooperativas, da produção individual ou familiar dos artesãos já existente em determinada comunidade, direcionando-a de forma racional ao mercado turístico de Fortaleza (CEARÁ, 1994).

Enquanto as cooperativas retiravam os artesãos de suas unidades de produção familiar ou individual, os polos artesanais aproveitavam essas unidades produtoras, respeitando o ritmo de produção do costume local. Mais adaptados ao ritmo de vida das comunidades produtoras, os polos artesanais conseguiam, com menor custo e maior interesse do artesão, abranger maior número de beneficiados. Esse tipo de organização obteve maior engajamento dos artesãos que lutavam para manter programas dessa natureza⁴.

⁴ “Apesar das dificuldades encontradas, os artesãos beneficiados através desses polos lutavam para manter programas dessa natureza” (CEARÁ, 1994, s.p.).

Diferentemente dos artesãos interioranos, os residentes na capital do estado cearense se encontravam em outra realidade. A proximidade com os espaços de comercialização e o acesso mais rápido à informação faziam com que os artesãos de Fortaleza fossem mais ativos e autônomos. Eles se reuniam para a organização de feiras coletivas para expor suas produções individuais, nas quais se encontravam várias tipologias artesanais, disputando esses lugares com os simples comerciantes envolvidos e que se aproveitavam das vantagens do setor. Esse contato com o mercado por parte desses artesãos fortalezenses repercutia em seus objetos produzidos, que mudavam mais rapidamente de acordo com a dinâmica encontrada nos espaços de comercialização.

O uso de matérias-primas não convencional, como o plástico, remodelava o fazer desses artesãos, que incluíam novos materiais, desfazendo-se das antigas ou as combinando com aquelas tradicionais. Esses artesãos poderiam ser aqueles que trabalhavam reciclando materiais com habilidade e tendo o discurso ambientalista contemporâneo como justificativa para respaldar seu trabalho ou poderiam ser montadores de peças compradas nas lojas de material para bijuterias. O artesão Flávio Mesquita, que vivenciou o período apresentado neste texto, defende a utilização de matérias-primas naturais extraídas ou feitas na região pelo próprio artesão, que agregam capital cultural ao artesanato, característica que diferencia o produto artesanal a ser vendido.

O conhecimento que o artesão tinha dos materiais regionais e a habilidade em transformá-los em objetos com as mãos eram saberes desenvolvidos através de uma aprendizagem empírica e espontânea, não acessível a qualquer indivíduo que resolvesse afirmar-se como artesão. Dessa ma-

neira, tornava-se critério classificador que diferenciava o artesão dos outros vendedores no mercado de consumo turístico, em que produtos artesanais disputavam espaços de comercialização com as produções da indústria moderna.

A utilização de elementos sintéticos produzidos industrialmente facilitava a presença de vendedores que se faziam passar por artesãos em vários espaços de comercialização de artesanato em Fortaleza, sobretudo naqueles que não eram fiscalizados pelos órgãos competentes. Portanto, não só a competência do artesão na lida do material como também a utilização de matérias-primas naturais encontradas na própria região atribuíam valor de distinção aos produtos artesanais, diferenciando-os das mercadorias de vendedores que se aproveitavam das vantagens concedidas pelo governo aos artesãos, como, por exemplo, não pagar impostos e ter acesso a lugares frequentados por turistas em feiras de artesanato.

Nessa disputa, a preferência por materiais exóticos tornava o artesanato mais consumido por tipos diferenciados de turistas. O trabalho de cada artesão se adequava tendo em vista o público consumidor, influenciando a escolha do material utilizado por ele. O senhor Flávio Mesquita, artesão que também vivenciou o período das ações relatadas, apresenta-nos sua experiência na comercialização de seus produtos confeccionados com quenga de coco:

Rapaz, nós temos dois tipos de turistas: nós temos esse turista interestadual, turista do Sul, que nos compra e o turista nordestino, aqui do Nordeste, que não compra o meu material, porque no Nordeste todo tem coco e todo ele trabalha com coco, de maneira diferente e tal, mas todo ele trabalha com coco. Já o turista do Sul ele compra coco, ele gosta. O turista de fora é o

*seguinte: ele gosta de um bom artesanato. Qual é o artesanato que o turista não compra? Olha, porque muitos ele não entende o que é artesanato, por isso o turista compra qualquer tipo de artesanato. Agora ele dá valor ao artesanato natural.*⁵

Encontramos na fala do artesão como o artesanato é consumido tendo como referencial a matéria-prima, de maneira a selecionar o comprador. Dessa forma, em cada lugar de comercialização de artesanato, os produtos e os materiais se adaptavam ao tipo de turista frequentador do local.

Entendemos esse processo de adequação dos artesãos como um segundo momento da seleção daquelas produções artesanais capazes de circular no novo mercado que se configurava através da indústria do turismo. Tais alterações em nível de produção repercutiram nas escolhas dos produtos que caracterizavam a produção artesanal encontrada nos setores de comercialização de artesanato e que acabariam por representar o artesanato do Ceará contemporâneo.

Em meio a essas condições de disputas por legitimizações, a existência de comerciantes envolvidos com o artesanato prejudicava ainda mais o crescimento do valor e a posição dos artesãos. Ao lidarem com o artesanato, esquecendo-se de valorizá-lo como produto diferenciado constituído também de um valor cultural, aqueles comerciantes promoveram feiras de forma não planejada, agravando ainda mais a desqualificação da atividade artesanal. O que acontecia era a organização de feiras itinerantes em qualquer espaço propício à comercialização, sem a preocupação em munir aqueles produtos de um conteúdo simbólico que

⁵ Entrevista realizada por este pesquisador em 28 de agosto de 2005, na Casa do Artesão, em Maracanaú.

pudesse diferenciá-los das mercadorias dos conhecidos camelôs, entendidas como mercadorias de baixo valor.

A produção da crença social (BOURDIEU, 2006) naqueles produtos artesanais tradicionais do Ceará demandava um tipo de ação intermediadora que produzisse o crédito em seu capital cultural, construído a partir de um lugar que oferecesse um discurso possível para o artesanato, que pudesse legitimar aquelas produções populares como representantes de um universo cultural de uma população territorialmente definida e, por isso, distinta, de maneira que seu conteúdo simbólico fosse exaltado a partir de um tempo passado que estabilizasse sua identificação.

Desde que as ações de controle governamentais reconheceram suas dificuldades em inserir a produção artesanal e consecutivamente o artesão nas relações de mercado contemporâneo, a necessidade de uma intervenção na fabricação do artesanato cearense fez surgir um tipo de profissional, equipado de um conteúdo teórico e formal, incumbido de renovar um tipo de produção que estava desencaixada, não apenas estética e funcionalmente, mas em sua própria lógica de produção, estruturando sua linguagem simbólica, que se refletia na comercialização das mercadorias vistas como tradicionais. Esse era o profissional do *design* que acesnava no começo da década de 2001.

O trabalho do *designer*⁶ de artesanato, realizando-se de forma a adequar a produção artesanal entendida como tradicional da região cearense aos interesses estruturais de um mercado turístico em expansão, estava entre a preservação de processos que garantissem a originalidade do produ-

⁶ Utilizamos a designação “*designer*” como equivalente ao profissional que trabalha com o *design* de objetos, com o intuito de adequá-lo às exigências do mercado.

to, contribuindo para os motivos históricos de manutenção da hegemonia dominante, e a inovação que adequasse os artefatos produzidos às exigências do mercado, de forma a estruturar grupos excluídos do processo de modernização do estado do Ceará.

O uso da ferramenta do *design* no artesanato cearense domesticava os símbolos populares, padronizando suas formas, comunicando diretamente e de maneira controlada seu significado, buscando torná-lo prático e funcional dentro das relações de interesse social e econômico. Nas ações dos *designers* de artesanato, com a finalidade de objetivar a realização das práticas dos artesãos, operacionalizando-as em busca de rendimentos voltados para a dinâmica de uma estrutura que escapava à percepção dos produtores de artesanato, expunha aos interesses mais objetivos e formais do mercado uma produção simbólica que se fazia espontânea, subjetiva, gestual e afetiva, que se materializava de forma diversa e ambivalente, de modo a retirar esses conteúdos incontroláveis da cultura, constituindo uma representação simplificada e apenas alegórica, possível de ser enquadrada no mercado contemporâneo.

A necessidade de se desfazer de formas inviáveis para a nova lógica de produção de mercado acabava por definir uma estética vinculada a um tipo de produção rápida, de acordo com matérias-primas possíveis para o produtor e que respeitasse os anseios do novo consumidor. A estética final do produto existiria em função de tais fatores. O artesão Flávio Mesquita entendia a importância do profissional de *design* dizendo: “*Um tempo vi uma rapadura triangular. A rapadurinha fininha, compridinha. Aí o sujeito chega de fora e vai comprar uma de quilo? Vê aquele negocinho, compra dois, compra três, dez, bonitinho e tal. Aí é o design*”.

O artesão deixa clara a importância do *design* para adequar o produto ao mercado, demonstrando que mudanças sutis podem fazer a diferença no momento de comercializar o produto. No caso da rapadura, antes vendida na forma de tijolos grandes e pesados que o consumidor teria o trabalho de quebrar para poder consumir, o *designer* propôs que os pedaços já fossem produzidos no tamanho adequado à maneira do consumo. Isso também facilitou a circulação do produto, tornando-o leve. O formato triangular foi citado como estratégia de atração estética.

Por mais que o artesão procurasse preservar seu espaço de autonomia, a intervenção do profissional do *design* se fazia necessária devido à própria lógica que garantia a existência de uma atividade popular dentro de um mercado mais amplo, que excedia as experiências cotidianas do artesão e exigia tanto uma maior produtividade como uma adequação a uma nova funcionalidade do objeto artesanal. Dessa maneira, outra representação era construída para aqueles produtos populares que passaram a ser consumidos pela classe média do estado ou turistas visitantes. A função do *designer* era possibilitar uma transferência de significados a partir dos elementos tipológicos trabalhados, compondo e recompondo sua formação, independentemente das ordens tradicionalmente constituídas, adequando a forma e a função do objeto à nova expectativa de consumo contemporâneo.

A ação dos profissionais do *design* estava atrelada à construção de possíveis significados na contemporaneidade, ultrapassando o apuro estético desarticulado das relações existentes entre a produção, circulação e consumo, de maneira a esclarecer ou elaborar ideias a serem propostas ao mercado. Estando suas práticas profissionais inibidas por essa lógica de consumo dos produtos regionais, acaba-

vam por incluir nas peças planejadas formalizações estranhas à linguagem reconhecida como própria do ofício do artesão, controlando ou reprimindo expressões estéticas e afetivas que se faziam presentes nos objetos vinculados à dinâmica real da vida cotidiana do artesão, mesmo estando descompassados com os padrões objetivos do mercado.

A disponibilidade do artesão em se submeter às intervenções se devia à necessidade de viabilizar economicamente seu trabalho, mesmo que tivesse de negociar seus afetos, costumes e maneiras de proceder. De acordo com Jesus Freitas, técnico pertencente à produtora Ceará Design, que trabalhou diretamente com a CeArt junto ao Núcleo de *Design* e Ofícios: “*Primeiro os artesãos tinham aulas de matemática, postura, marketing, para no final o profissional do design chegar e trabalhar*”.

Através da fala de Jesus Freitas, observamos que, antes de se padronizar as formas estéticas, a CeArt buscava formalizar a postura dos artesãos na tentativa de domar o que poderia ser insubmisso dos costumes populares às normas de conduta das relações sociais do mercado. Dessa forma, as estratégias de intervenção consideradas nas ações dos técnicos do *design* retiravam o gesto espontâneo do artesão nos seus objetos. Como nos diz Certeau (1995, p. 55): “A cultura popular supõe uma ação não confessada. Foi preciso que ela fosse censurada para ser estudada. Tornou-se, então, um objeto de interesse porque seu perigo foi eliminado”.

O conhecimento técnico dos profissionais do *design*, ao controlar o padrão estético dos objetos artesanais, objetivava o seu conteúdo simbólico, de maneira a apagar qualquer incoerência dos costumes populares dos artesãos às regras do mercado. As ações de tais profissionais tinham em seu saber formal um poder que tornava críveis os obje-

tos populares no mercado contemporâneo. Ao retirá-los dos espaços ilegítimos que os faziam excluídos do processo de modernização do estado cearense, colocava-os no lugar legitimado pelo poder científico a serviço das instituições de controle do estado, que os autorizava como verdadeiros símbolos regionais.

Nesse contexto, os investimentos na qualificação das mercadorias tradicionais foram prioridades tomadas pelas políticas de intervenção, que privilegiaram o produto em detrimento do processo, espaço de invenção e elaboração por intermédio do qual os artesãos possivelmente teriam chance de ser incluídos no campo que se configurava para o artesanato como agentes transmissores de saberes e, de modo evidente, nas relações sociais e de mercado contemporâneas. Em vez disso, o artesão ficou encerrado às feiras como uma figura folclórica representativa das tradições, sem a possibilidade de legitimar seu conhecimento, que ficou entendido como superado pelo progresso da modernidade.

O discurso de “revitalização”, “promoção” e “preservação” dos referenciais da tradição cearense encontrados nos objetos artesanais não privava as ações de intervenção governamental de adaptá-los à lógica do mercado contemporâneo, deslocando os costumes e hábitos cotidianos de seus produtores, modificando as relações dos artesãos com seu trabalho e influenciando na reinvenção do novo artesanato encontrado no mercado, que se diferenciava dos produtos industriais também pela simplificação técnica, necessária para o aumento de sua produtividade. Essa condição refletiu-se em uma interpretação do artesanato como uma produção simplificada da indústria, limitando as possibilidades de expansão desses produtos artesanais que se encontravam no mercado, configurado pelas referências dos fazeres das

tradições. Essa acomodação pode ter favorecido a ideia de que os processos artesanais pudessem vir de um “estágio” inferior ao da indústria moderna, superado pela tecnologia industrial.

Tal condição colaborou para que o artesão adquirisse uma posição subalterna no campo que se configurava para o artesanato, estando os intelectuais e os técnicos no lugar de pensadores e organizadores desses grupos destituídos de autonomia legítima de seus fazeres e que, por isso, deveriam ser mediados por aqueles que pensavam o lugar que dotava de sentido a tradição no Ceará contemporâneo.

Dessa maneira, artesão e artesanato se tornaram distintos. O primeiro sem o prestígio do segundo. O artesão anônimo fazia parte de uma massa de subempregados autônomos, esgueirando-se e negociando seu espaço de atuação, mas encontrando legitimação para a sua prática artesanal em lugares já organizados para representarem a marca “Ceará”. No lugar de reprodutores dos símbolos da tradição reinventada pelas políticas do estado, eles se organizavam na medida do possível sem a credibilidade de criadores, inventores ou agentes protagonistas de uma cultura popular tradicional do Ceará, que fora conduzida e idealizada pelas intervenções dos intermediários culturais posicionados em condições maiores de poder de atuação no campo do artesanato no Ceará contemporâneo.

Referências

BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2008.

CEARÁ. *Avaliação anual – 1991*. Fortaleza: SETAS/FAS/DART, 1992a.

CEARÁ. *Avaliação anual*. Fortaleza: SAS/FAZ/DART, 1994.

CEARÁ. *Relatório de avaliação anual/DAP – 1992*. Fortaleza: SAS/FAZ/DART, 1992b.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1987.

RIOS, J. A. *et al. Artesanato e desenvolvimento: o caso cearense*. Rio de Janeiro: Serviço Social da Indústria, 1963.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LINGUAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRESCRITO E A REALIDADE

IANY BESSA SILVA MENEZES

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Arte-Educação pela Faculdade 7 de Setembro (FA7), em Educação Infantil pelo Instituto C&A e em Psicopedagogia e Recursos Humanos pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás (Fateg) e graduada em Pedagogia pela Faculdade Christus (Unichristus). Experiência na docência no curso de Pedagogia, Gestão, Psicopedagogia, Educação Infantil, Arte-Educação. Pesquisa sobre a formação de professores e arte no grupo Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh) da UECE. Coordenadora pedagógica do grupo Rede Arte na Escola (Polo UECE). Professora formadora no programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desenvolve trabalho de Orientação Metodológica na UECE e Unichristus. Consultora de organização de espaços educativos, projetos pedagógicos e projetos de Arte-Educação na educação infantil e séries iniciais. Ministra cursos em Educação a Distância (EaD). Desenvolve mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Presta assessoria e ministra oficinas lúdicas para professores e crianças em espaços educativos.

Endereço eletrônico: ianybessa@gmail.com.br

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES

Pós-Doutor pela Universidade do Porto (U.Porto), em Portugal, com pesquisa sobre a formação do professor de História da Arte, doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com tese sobre História da Arte e da Cidade, mestre em Desenvolvimento Urbano também pela UFPE, graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Arte e Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande). Atua nas áreas de Educação, Artes e Arquitetura, com experiência nas seguintes temáticas: ensino de arte; história da arte; história da arquitetura; arte e patrimônio; vídeo e arte digital.

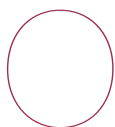
Endereço eletrônico: albiosales@gmail.com

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Líder do grupo de pesquisa em Educação, Ciências e Mídias Digitais (EducMídia). Desenvolve estudos sobre as temáticas ensino-pesquisa, relação entre pesquisa e reflexão docente, formação e desenvolvimento profissional docente, enfocando principalmente a professora - o professor da educação infantil.

Endereço eletrônico: euniceagosto@yahoo.com.br

Introdução



capítulo tem como objetivo compreender como a formação de professores e os documentos oficiais se articulam com as práticas pedagógicas da linguagem da Arte na educação infantil. Entre o prescrito e o vivido, a questão é saber: como os professores podem construir propostas de Arte levando em conta a sensibilidade e a autoria das crianças? Para essa fase, os documentos oficiais iniciam com um breve histórico dessa modalidade de educação no Brasil. Na atualidade, há os seguintes pressupostos que orientam as ações curriculares: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIS) (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

A relevância social desta investigação se dá pela escassez de estudos e reflexões envolvendo Arte, docência e seu ensino para crianças. Trata-se primeiro de uma discussão teórica sobre arte como linguagem na educação infantil. Em seguida, foi feita uma análise do que dizem os documentos oficiais que tratam da temática no âmbito da formação de professores e docência na educação infantil. Já no meio acadêmico, o estudo apresenta a necessidade de qualificar as

discussões sobre formação e a prática docente no ensino da Arte na educação infantil. Dessa forma, ficou evidenciado que os professores possuíam dificuldades na linguagem da Arte, que podem ocorrer devido à necessidade de ampliação da formação estética, norteadas pelos documentos que trazem as concepções de apropriação desses conhecimentos.

Vista no singular, a linguagem se constitui em uma ferramenta histórica e cultural, por meio da qual a escola encontra formas diversas de ensinar. Na aprendizagem, especialmente quando se trata de criança pequena, o termo é empregado de forma plural. Considera-se que as crianças se utilizam de várias linguagens e com estas constroem seus significados para poderem atuar no mundo. Nesse sentido, destacam-se a escrita, a linguagem musical, a dança, as atividades cênicas e a linguagem visual, por meio das quais as crianças vão constituindo sua identidade.

Cabe à escola e aos professores ficarem atentos às condições como ocorrem o aprendizado e o desenvolvimento da construção dos significados do estar no mundo dessas crianças por meio das linguagens utilizadas por elas. As ações dos professores na escola podem possibilitar o acesso das crianças aos bens simbólicos, pela articulação do repertório de informação que elas trazem do seu meio familiar e pela promoção de situações de ensino e aprendizagem, de maneira que o repertório a ser apropriado seja significativo para o seu contexto cultural.

Assim, o texto discute teoricamente sobre Arte como linguagem na educação infantil. Em seguida, analisa o que dizem os documentos oficiais que tratam da temática no âmbito da formação de professores e do fazer pedagógico na educação infantil, análise essa seguida pelas conclusões e referências do estudo.

Arte como linguagem da educação infantil

Para as crianças pequenas, as linguagens ganham representações mediante as experiências que permitem a formação de diversos conceitos e o desenvolvimento geral das estruturas cognitivas. Essas linguagens oferecem condições para potencializar aprendizagens futuras, tais como: a ampliação vocabular, o incremento do repertório artístico e cultural e principalmente a compreensão da função social das múltiplas linguagens, ou seja, a comunicação humana.

Martins, Picosque e Guerra (1998) nos falam da multiplicidade de linguagens compartilhadas entre as pessoas de uma mesma cultura. Para as autoras, as linguagens da Arte são percebidas a partir dos sentidos e do contato com essas linguagens, o que envolve recepção e produção de representações no exercício da expressividade humana, no aprendizado cultural.

Conforme Richer (2008), as crianças percebem o mundo e atribuem significados aos objetos, porém sua produção expressiva não deve estar comprometida com o conceito geral ou particular de objeto, mas sim de algo que foi vivido e significativo. Com base nessa capacidade das crianças, a escola deve articular o seu acesso ao repertório cultural da Arte e o exercício da expressividade e das suas criações. Ou seja, é pelo convívio com as práticas culturais e pelo acesso às representações artísticas que a criança constrói significados para a Arte e produz representações.

A escola deve estar atenta ao currículo, propondo ações diretas aos interesses das crianças, que permitam a surpresa, o inesperado, as interações socioculturais. A propósito dessa ideia, Pilloto (2007) expõe que observar o mundo com uma atitude estética requer olhar para além do que é estritamente

literal ou utilitário, pois as crianças podem se expressar criativamente por meio de experiências com o desenho, a dança, a pintura, a modelagem, entre outras formas. Essas possibilidades não podem estar dissociadas da imaginação, visto que suas ações são pautadas na fantasia, sobretudo no lúdico, que é fundamental no cotidiano das crianças.

Partindo do pressuposto de que na Arte a criança se expressa e organiza o mundo à sua volta, assimilando experiências e informações de sua cultura, destaca-se a importância das atividades de Arte, seus valores e sua aplicação na área educacional, especificamente na educação infantil. As instituições educativas se constituem como espaços enriquecedores para experiências interativas durante o processo da construção do conhecimento das crianças. Dessa forma, encontra-se a figura do(a) professor(a), que deve estar preparado(a) para desenvolver e favorecer habilidades e potencialidades por intermédio da utilização da Arte e das brincadeiras. Essas trazem muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, funcionando, assim, como grandes motivadoras.

Fusari e Ferraz (2009), em estudos sobre o ensino da Arte, defendem que os(as) professores(as), a partir da busca dos saberes artísticos e estéticos, e que os(as) educadores(as) devem reconhecer a amplitude do seu ensino para facilitar aos educandos o acesso e reconhecimento de inúmeras manifestações artísticas. Quando se trata do fazer e do apreciar da Arte na escola, procuram referir-se aos procedimentos didáticos de maneira intencional, criadora e sensível pela participação dos sujeitos que interagem no processo artístico. Para desenvolver as aulas de Arte, o(a) professor(a) precisa do conhecimento da área, das vivências estéticas e dos fazeres artísticos, o que contribui na diversificação sensível das

crianças, ajudando-as a olhar, a imaginar e a apreciar as diferentes estéticas do mundo cultural (FUSARI; FERRAZ, 2009).

A imaginação faz parte desse processo, porque permite à criança ligar a fantasia com a realidade. Na infância, é possível desenvolver histórias, incorporando as diversas linguagens artísticas, como: artes visuais (desenho, pintura), corporal (dança coreografada, ritmo, dança popular e folclórica, movimento, direção), sonora (música regional, popular e infantil, exploração de instrumentos), cênicas (dramatização, incorporação de personagens, construção de figurinos e cenários). É necessária a compreensão das práticas e do papel docente em relação à experiência estética infantil junto às crianças. De acordo com Ostrower (2006, p. 4): “[...] entende-se que o desenvolvimento do processo criativo na formação do indivíduo é importante pelo que contribui tanto para a humanização quanto para a compreensão de um ser/estar cultural”.

Essa reflexão deve ir desde os documentos e conteúdos até as possibilidades dos professores nas instituições, suas condições e suas vivências para o ensino da Arte e os documentos que orientam as práticas de Arte na escola para o ensino na infância.

Os documentos oficiais nacionais

Os conteúdos curriculares de Arte na educação infantil, segundo os RCNEIs (BRASIL, 1998), eram organizados em “fazer artístico” e “apreciação em artes visuais”, na exploração e manipulação de materiais, instrumentos, procedimentos e técnicas nas produções; e na identificação de imagens e cores diversas e na experimentação de texturas com o corpo e de sensações, além da impressão de marcas.

Havia a proposta de criação de desenhos, pinturas, colagens, moldagens por meio dos elementos das linguagens visuais: pontos, linhas formas, cores, volume, espaço, textura por meio da utilização de procedimentos de desenho, pintura e modelagem, além de exploração do espaço bidimensional e tridimensional na realização dos projetos artísticos.

Os PCNs-Arte (BRASIL, 1997) e os RCNEIs (BRASIL, 1998) foram as principais referências para o ensino da Arte na educação infantil dentro de concepções mais contemporâneas sobre o assunto.

Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias. Mas esse lugar da atividade lúdica no início da infância é cada vez mais substituído, fora e dentro da escola, por situações que antes favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massas em detrimento da experiência imaginativa. (BRASIL, 1997, p. 36).

A proposta triangular de Barbosa e Cunha (2010) valoriza o apreciar, o fruir e o conhecer. Nessa perspectiva, visualiza-se a apreciação de imagens, tendo como proposta provocar o olhar da criança sobre os artistas, as técnicas, os temas, os materiais, a percepção infantil, a diversidade, a experimentação e a intervenção.

Na vigente LDBEN, Lei n. 9.394/1996, considera-se um currículo com concepções voltadas para a diversidade social e cultural das populações infantis: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e so-

cial, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 11).

Já a BNCC (BRASIL, 2018) propõe o ensino por competências, campos de experiências e objetivos de aprendizagem, podendo a linguagem da Arte favorecer a exploração de movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018).

A crítica à BNCC recai sobre o currículo por competências, até mesmo pela visão do conceito de competência que se tem, como o mesmo que capacidade, o que parece limitar o pensamento na Arte, que articula dimensões como: expressão, fruição, crítica, estesia, criação e reflexão. A BNCC busca estruturar o ensino em campos de experiências para “organizar” o ensino para as crianças em etapas determinadas, o que parece contraditório à concepção de currículo na infância.

Autores estudados por Taille, Oliveira e Dantas (1992), clássicos nos temas sobre a infância, demonstram a necessidade que as crianças têm de aprender em suas relações culturais; e autores como Oliveira (2014), Ostetto e Leite (2004) e Pilloto (2007), entre muitos outros que tratam sobre a Arte na infância, consideram o currículo para a infância como a aquisição de diversas linguagens (brincadeira, literatura infantil, artes plásticas, música, exploração de mundo e natureza). Entre as pesquisas, de acordo com os estudos do educador Lorris Malaguzzi (1920-1994), na abordagem de Regio Emilia (Pós-Segunda Guerra Mundial), feitos por Edwards, Gandini e Forman (1999), existem cem linguagens

das crianças e que a escola lhes tira 99, então é complicado pensar que elas terão de aprender por competências.

A valorização no ensino para crianças e os aspectos peculiares individuais devem ser levados em conta, assim não podemos ter como objetivos ensinar técnicas e/ou competências particulares, mas ensinar por meio da cultura, da socialização com outras crianças e adultos, de forma integrada, para que possam confrontar positivamente os desafios sociais. Elas não aprendem de forma fragmentada, isso reduz as experiências infantis, aprendem com o todo e nesse todo são protagonistas do seu processo de aprendizado.

Percebe-se, segundo Cunha (2009), que durante as formações e depois, na observação das práticas pedagógicas na educação infantil, é que os educadores adotam, em geral, duas concepções sobre o ensino de Arte para crianças: a primeira concepção, espontaneísta ou inatista; e a segunda concepção, pragmática. O autor acredita que, ao favorecer a aquisição de materiais para as crianças e deixá-las livres para realizarem suas produções, a escola cria as condições propícias para a apropriação da Arte pela criança.

As práticas pedagógicas na educação infantil evidenciam que as atividades das crianças servem para o desenvolvimento gráfico-plástico, a motricidade e a preparação para a escrita, assim como para a construção de formas ou traçados mais parecidos com o real. As produções, em sua maior parte, são resultados apresentados aos pais e à comunidade, implicando, muitas vezes, a desatenção dos adultos sobre o processo de apropriação da Arte percorrido pelas crianças.

Nesse sentido, Vigotski (1991) afirma que as crianças se apropriam do repertório cultural de várias formas nas relações entre o que propomos às crianças e aquilo que elas conseguem realizar, segundo seus conhecimentos sociocul-

turais. Por isso, é fundamental que o(a)s educadore(a)s penssem situações de ensino e aprendizagem como experiências significativas, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e estético.

Consideram-se nessa linguagem as técnicas e os procedimentos envolvidos na experiência, assim as crianças manipulam diversos materiais, experimentam, imaginam e criam, podendo *ser* por meio de técnicas ou no exercício da experimentação livre.

A Arte, nas salas de educação infantil, deve possibilitar a máxima exploração pelas crianças de materiais e suportes diversos, a fim de que possam ter as expressões como ações espontâneas ou direcionadas, as quais devem notoriamente fazer sentido para elas, o que significa alcançar ideias que promovam a experimentação pela ação, pelo movimento, que mobilizem seus sentidos com a possibilidade investigativa, ampliando a sensibilidade para diferenciar elementos, sentir, tocar, perceber, imaginar e sobretudo que lhes tragam prazer na atividade.

Procedimentos metodológicos

A metodologia da investigação foi de abordagem qualitativa, baseada no relato de pesquisa. O relato partiu da experiência formativa com 30 professores que lecionavam na educação infantil em escolas da rede pública de um município da Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará. As observações aconteceram entre 2016 e 2018, após as formações que ocorriam quinzenalmente na Secretaria de Educação do município, com a participação da equipe técnica e professores. Eram realizadas três visitas semanais, dentre as visitas, as atividades de Arte do dia eram observadas e registradas

em relatórios para análise sobre a linguagem de Arte na rotina da educação infantil (desenhar, pintar, cantar, brincar com tintas, etc.). Não havia um questionário, mas um roteiro de observações sobre o planejamento dos professores sobre as atividades e as falas espontâneas das professoras quanto às práticas e ações desenvolvidas com as crianças. De acordo com Minayo (2002), essa modalidade de abordagem deve ser indicada no universo de significações, motivos, aspirações e valores, justificando, assim, essa etapa da investigação.

Para fundamentar teoricamente a investigação, as ideias de Fusari e Ferraz (2009) foram tomadas como base no que se referem à explicitação dos conceitos sobre Arte e ensino na escola básica; em relação aos processos de criação em Arte, os estudos de Ostrower (2006); sobre os aspectos psicossociais da aprendizagem de crianças, as teorias de Pilotto (2007) e Vigotski (1991), que discutem as práticas dessa linguagem com crianças e sua significação, dentre outros autores.

Como ponto de partida inicial, teve-se a leitura dos documentos oficiais. Iniciou-se com os PCNs de Arte (BRASIL, 1997) e os RCNEIs para a educação infantil (BRASIL, 1998), por serem as principais referências da Arte na educação infantil dentro de concepções mais contemporâneas sobre o assunto. Esse referencial segue a proposta triangular de Barbosa e Cunha (2010), que valoriza o apreciar, o fruir e o conhecer, além de discutir a respeito do documento BNCC, em vias de publicação, o mais novo documento orientador da educação básica.

Resultados

Observou-se que, mesmo recebendo nas formações a orientação por meio dos estudos dos documentos e sobre a

forma de planejar e propor práticas mais potencializadoras da linguagem da Arte para as crianças, ainda era possível perceber nas escolas que algumas práticas para a linguagem da Arte eram descontextualizadas dos estudos e equivocadas, no sentido de não favorecerem o desenvolvimento das crianças nessa linguagem. Ao confrontar o que prescrevem os documentos oficiais com as práticas observadas nas formações, percebeu-se que, de acordo com Cunha (2009), os educadores ainda adotam praticamente duas concepções para o ensino de Arte para crianças: a espontaneísta ou inatista e a pragmática.

Na LDBEN n. 9.394/1996, constatou-se que, apesar das determinações do artigo 29, que orienta para levar em consideração um currículo com concepções voltadas para a diversidade social e cultural das populações infantis, na prática, isso ainda é pouco exercitado. A leitura dos documentos foi a base para a reflexão sobre o que prescrevem e o que de fato acontece nas práticas pedagógicas dos professores. Como experiência empírica, tomou-se por base a vivência de um dos autores, que realizou formação com 30 professores da educação infantil da rede pública da Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará, e nela elaborou observações, através de anotações, e coletou documentos e depoimentos.

De acordo com as observações realizadas, os professores ainda não conseguiam propor atividades mais expressivas e livres das crianças. Visualizou-se a apreciação de imagens pelas crianças sobre os artistas, as técnicas, os temas, os materiais, a percepção e a diversidade, mas a proposta de produção ainda estava muito ligada a datas comemorativas, dias de festa, materiais semiprontos ou com acabamento dado pelos professores para ficarem “mais bonitos”, tirando a caracterização dada pelas crianças.

Sob esse aspecto, no primeiro caso, predomina a ideia de que, favorecendo a aquisição de materiais para as crianças e deixando-as livres para realizarem suas produções, já se criam condições propícias para a apropriação da Arte pelas crianças. As atividades direcionadas para elas servem para o desenvolvimento gráfico-plástico, a motricidade e a preparação para a escrita, assim como para a construção de formas ou traçados mais parecidos com o real. Portanto, é uma compreensão de que as produções das crianças são produtos para serem apresentados aos pais e à comunidade.

Outro fato encontrado nas observações foi que, por vezes, as propostas de Arte na escola eram apenas meros recursos para apresentar conteúdos, não havendo a devida preocupação de desenvolver a educação estética, ficando a Arte como suporte de outras linguagens, por exemplo: ao confeccionarem materiais de pouca expressividade infantil (gravata do papai, rosa para mamãe) que não demonstravam criatividade nem expressão da infância.

Quanto ao mais novo documento, a BNCC (BRASIL, 2018), que propõe os campos de experiências na educação infantil, a linguagem da Arte aparece delimitada no campo – traços, sons, cores e formas –, orientando que as crianças precisam vivenciar diversas formas de expressão e linguagens artísticas, com base em experiências, mas se constatou uma demanda por atividades mecânicas e pouco atrativas, em sua maioria, presas a cadeirinhas e mesinhas, com uma rotina bem delimitada para os tempos determinados no currículo infantil, prescritos, mas pouco vivenciados, com liberdade de expressão. Eis algumas das falas escutadas dos professores nas observações realizadas nas visitas:

Não temos materiais para trabalhar Arte com as crianças nem espaços adequados. Desenvolvemos o trabalho de Arte com o que temos: plantas secas, fotos antigas; as crianças recriam paisagens, manipulam objetos e reconstroem o que podem do mundo físico. (PROF. 1).

Não disponibilizamos de tempo para um trabalho diferenciado de Arte com as crianças. Tentamos fazer com que as crianças sejam protagonistas o tempo todo. (PROF. 2).

Planejamos, mas, muitas vezes, não conseguimos realizar pelo fato de termos outras demandas de atividades, para leitura, por exemplo. Precisamos de mais apoio para fazer a Arte com as crianças, de mais condições de materiais e físicas. (PROF. 3).

É necessária uma maior compreensão das ações formativas dos professores, de uma proposta mais eficiente para o entendimento dos documentos que orientam o trabalho com Arte na infância e de uma proposta de estudos sobre aprender e ensinar Arte, buscando maior aporte teórico, mais vivências estéticas que nos aproximem das propostas infantis e que propiciem aos sujeitos professores uma maior formação estética, de modo que convoquem a refletir sobre a formação reflexiva dos sujeitos que ensinam Arte na infância.

Conclusão

O processo de formação docente para a educação infantil possibilita a compreensão das concepções teóricas sobre a forma como as crianças dão início aos seus primeiros rabiscos, sendo de grande valia para o trabalho com Arte,

fato que possibilitará o reconhecimento desse momento da criação “artística” das crianças pelos professores.

Durante a experiência formativa, observou-se que o(a)s professor(a)s possuíam dificuldades na linguagem da Arte devido à necessidade de ampliação da formação estética norteadas pelos documentos que trazem as concepções de apropriação desses conhecimentos.

Os momentos formativos são fundamentais para o(a)s professor(a)s atuantes na educação infantil, porque podem contribuir significativamente para a reflexão do sentido e significado do que as crianças estão realizando nos trabalhos de Arte. Para ultrapassar os limites epistemológicos sobre as concepções pedagógicas no ensino da Arte, é necessário favorecer a criatividade das crianças, bem como sua autoria nas vivências propostas, nas práticas pedagógicas do(a)s professor(a)s da educação infantil.

Contudo, ainda existe um descompasso em relação ao que prescrevem os documentos oficiais e as práticas pedagógicas do(a)s professor(a)s. A formação para a educação infantil deveria viabilizar a compreensão mais apropriada das concepções teóricas sobre a forma como as crianças dão início aos seus primeiros rabiscos, mas os currículos dos cursos de Pedagogia agora é que estão se adaptando a essas exigências. Portanto, o(a)s profissionais que se encontram nas escolas necessitam de formações para suprir essas lacunas. Nas observações e nos depoimentos do(a)s entrevistado(a)s o que se percebe é que o(a)s professor(a)s pouco sabem sobre a linguagem da Arte.

Assim, a formação e as leituras dos documentos oficiais buscaram a inferência de que o ensino da Arte na educação infantil ainda está distante no que se refere aos procedimentos regulatórios dos documentos oficiais quando

confrontados com o que se dá nas práticas pedagógicas com a linguagem Arte na educação infantil.

Referências

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

CUNHA, S. R. V. *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. C. T. *Metodologia do ensino da Arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2014.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

PILLOTTO, S. S. D. *Linguagens da arte na infância*. Joinville: Univille, 2007.

RICHER, S. *Criança e pintura, ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TAILLE, I.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SER PROFESSOR: HISTÓRIAS DE VIDA E DOCÊNCIA

FRANCISCA CLARA DE PAULA OLIVEIRA

Pós-Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora associada do Departamento de Educação, curso de Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri (URCA).

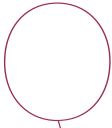
Endereço eletrônico: francisca.clara@urca.br

ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta do Centro de Educação/Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro da equipe coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (Gepetic) da UFPB e do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação de Professores (Gepet) da URCA. Foi coordenadora pedagógica do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) da URCA entre 2015 e 2017 e atualmente é coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica (URCA), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Endereço eletrônico: isabelle.luna@urca.br

Introdução



Quando falamos em construção do ser professor, remontamos a uma ação que pode estar no passado, no presente ou idealizada no futuro. Parafraseando Freire (1997), o ser professor se forma ao formar, ensina e também aprende, no seu tempo, dialogando com o mundo. Nesse sentido, sua formação jamais pode estar concluída, é uma ação em constante movimento. Fotografar o movimento e tentar situar a formação docente, contextualizando os desafios da docência no mundo contemporâneo, é a atividade a que nos propomos neste capítulo, com a certeza de que esta não é uma tarefa fácil e de que nem mesmo ela pode ser concluída.

Contextualizar a docência implica trazer ao diálogo concepções de educação, sociedade e formação. Refletimos, pois, o processo formativo atrelado ao ensino público, tendo a escola como o lugar de aprendizagens e de encontros, de respeito a diversidades étnica, cultural e de gênero. Também é importante ressaltar a indissociabilidade entre a valorização e a formação docente. A valorização se efetiva com o compromisso e a melhoria das condições de trabalho do(a) professor(a), na parceria institucionalizada da universidade com a escola pública e na construção de uma educação inclusiva com metas, estratégias e ações destinadas às pessoas com deficiências física e socialmente vulneráveis.

Nesse sentido, aliamos-nos àqueles e àquelas que se propõem, à luz da ciência, nas teias da história, a aceitar o desafio de pensar políticas de apoio à profissionalização docente, partindo da afirmação de que a qualidade do ensino passa pela formação do(a) professor(a) como sujeito crítico, intelectual e politicamente engajado em defesa da educação, da cidadania, da democracia e da mudança.

Ensinar é um ato cultural, uma prática de troca e soma de saberes, de respeito mútuo e de afetos. Nossa abordagem de análise se inspira nas formulações e concepções de Algebaile (2014), Arroyo (2012, 2013), Freire (1997), Frigotto (2015), Larrosa (2017), dentre outros. Por abordagens diversas, os citados autores compreendem a docência como uma prática formativa permanentemente construída e refletida ao longo da vida de cada professor e de cada professora, numa intrínseca e diversa relação com seus educandos e com o mundo, que nos ajudam a refletir a escola como uma instituição que influencia ao tempo que sofre a influência do meio no qual está inserida.

Disto isso, dividimos o texto em duas partes: primeiramente discutimos as mudanças no mundo do trabalho capitalista globalizado, enfatizando as repercussões dessas mudanças para o trabalho do(a) professor(a) na escola contemporânea; na segunda parte, seguimos com os memoriais de formação articulados aos complexos desafios da docência na atualidade. Tais memoriais foram confeccionados como requisitos disciplinares¹ nos semestres iniciais e finais do curso de Pedagogia. Documentos que, embora feitos

¹ Solicitados nas disciplinas: Introdução ao Curso de Pedagogia (primeiro semestre); História da Educação (segundo semestre); Didática do Ensino de História, séries iniciais (oitavo semestre). No presente texto, privilegiamos os escritos em 2017.1, 2017.2 e 2018.1.

para o atendimento de objetivos bem definidos, expressam a força das escrituras autobiográficas livres, assim é que “A memória individual dialoga com o coletivo e redimensiona a realidade passada. As lembranças apoiam-se em fatos, acontecimentos históricos e, ao mesmo tempo, ampliam e informam aspectos da história social brasileira” (LACERDA, 2000, p. 90). Os memoriais que analisamos são relatos que nos instigam à reflexão de nossa própria prática como formadoras de docentes.

A docência em tempos de conservadorismo neoliberal: qual presente? Qual futuro?

Antes de continuarmos, é interessante situar o lugar do qual falamos, posto ser ele que nos impele à reflexão dos memoriais. Trabalhamos como professoras da Universidade Regional do Cariri (URCA), uma instituição estadual de ensino superior pública situada no interior do Ceará, com sede administrativa no município de Crato, região sul do estado. A URCA, desde sua criação em 1986, tem registrado em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) o compromisso com o desenvolvimento social da região do Cariri e Centro-Sul do Ceará, tendo a formação de professores como sua principal *expertise*. Nossa atuação com a formação docente em cursos de formação inicial e continuada de professores na URCA se soma aos trabalhos que desenvolvemos nos campos da pesquisa, extensão e gestão, coordenando projetos e programas relacionados ao campo da formação e prática docente.

Essa caminhada nos tem feito pensar cotidianamente sobre a complexidade que é ensinar aos jovens estudantes o exercício da profissão docente no mundo contemporâ-

neo. Segundo o Ministério da Educação, apenas 2% dos jovens que saem do ensino médio escolhem ser professores. A falta de um plano de carreira, baixos salários, pouca valorização, tudo isso desestimula na hora de escolher. É importante frisar, no entanto, que os cursos de licenciaturas são apontados em pesquisas como os mais procurados pelos estudantes. Também a escola, ao tempo que é tida como um lugar de crescimento, de segurança, de cuidado com o outro, de educação, de democracia e de oportunidades, contrariamente se torna um lugar do risco, da violência, do *bullying* e de tantas outras mazelas que assolam as cidades.

Aqui chamamos a atenção para o cenário do Ceará, com suas especificidades culturais, sociais e políticas perpassadas por forte exclusão das camadas populares do acesso à escola de qualidade, pela concentração de renda, por forte influência religiosa e política. Tais elementos compõem uma história da educação do Ceará e do Cariri com fortes traços de analfabetismo geracional, desvalorização do(a) professor(a), sobretudo dos(as) vinculados(as) ao município, mas também nos remete a pensar nos(as) nossos(as) alunos(as) que vencem a peneira do vestibular e ingressam na URCA, ávidos(as) por formação e por ascensão social.

Nesse contexto, algumas perguntas se fazem relevantes: de que maneira as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo globalizado capitalista, após a publicação da denominada “cartilha do Consenso de Washington”², no final dos anos 1990, continuam reverbe-

² Segundo Frigotto (2015, p. 47), a cartilha extraída do Consenso de Washington é definida como um “[...] conjunto de medidas formuladas em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), que passou a ser ‘receitado’ para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados, mais especificamente para tomar de assalto o patrimô-

rando no desenvolvimento da educação no Brasil e, de maneira particular, na escola e nos educadores? Qual o impacto regional dessa globalização neoliberal?

Somos contemporâneos de um mundo hegemônico pelo modo de produção capitalista que desde os anos 1970 tem passado por reestruturações no modo de produção das riquezas. Essas mudanças se verificam na forma como o capital se organiza/reorganiza para continuar concentrando, acumulando e centralizando riquezas, assim é que: “Desde a década de 1970, em escala mundial, o setor educacional vem passando por mudanças relacionadas aos ajustes dos Estados nacionais às orientações econômicas e políticas que hegemônicas as relações internacionais” (ALGEBAILLE, 2014, p. 231).

A reorganização do capitalismo enfatiza a escola como a instituição social que, no cerne das transformações, é convocada a dar a sua contribuição, formando, para tanto, mão de obra para o mercado produtivo. Nesse contexto, afirma a autora supracitada, faz-se relevante pensar sobre as relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares como uma problemática identificada em todo o continente latino-americano e com repercussões nas políticas educacionais adotadas pelo Brasil a partir de 1990.

O final dos anos 1980, no Brasil e em vários outros países da América Latina, foi palco de muitas articulações em defesa da redemocratização política da sociedade. No entanto, simultaneamente à defesa da democracia liberal, setores das elites nacionais defendiam uma reforma urgente do estado brasileiro com o argumento de torná-lo mais “efi-

nio público, diante das privatizações e desmontar as organizações sindicais e políticas da classe trabalhadora. Trata-se de uma regressão ao liberalismo conservador e que passou a ser denominado de neoliberalismo”.

ciente” às demandas do mundo globalizado. Isso implicava seguir as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), que determinavam a necessidade de expandir o acesso à educação na América Latina, mas com contenção e retenção de gastos (REIMERS *apud* ALGEBAILLE, 2014).

Foi, pois, nesse cenário que se iniciou no Brasil, e isto a partir do ano de 2000, a implementação das chamadas políticas de “discriminação positiva”, que têm como características principais: ações focalizadas e compensatórias para melhorar as condições de aprendizagem das populações mais pobres e de baixa renda, tais como: programas de bolsas para a formação de professores, criação de instrumentos de avaliação externa e melhoria da infraestrutura das escolas da periferia. Para Reimers (*apud* ALGEBAILLE, 2014), essas políticas compensatórias trouxeram impactos na melhoria dos indicadores educacionais, melhorando as condições de aprendizagem das populações mais pobres e de baixa renda, porém foram insuficientes para tornar a escola pública mais qualitativa e competitiva ao ponto de atrair os filhos dos segmentos sociais mais bem posicionados.

Para Oliveira (2007), as medidas compensatórias do estado brasileiro para expandir o acesso à escolarização foram determinantes para a implementação por parte do sistema regular de ensino de um conjunto de ações e regulamentações com a finalidade de retirar a autonomia do(a) professor(a) em sala de aula.

Uma das principais mudanças implementadas na escola em cumprimento às orientações dos organismos financeiros internacionais foi a de implementar em todo o sistema escolar os métodos e procedimentos do gerencialismo empresarial. Nesse formato de gestão, o(a) professor(a) passa

a ser um(a) mero(a) cumpridor(a) de tarefas, suas ações são controladas pelo núcleo gestor da escola, que, por sua vez, é cobrado pelos gerentes das “células” que compõem as coordenações das secretarias de educação nas esferas estadual e municipal.

Nesse contexto hegemônico pelas políticas neoliberais, auxiliamo-nos da leitura de Francisco Oliveira (*apud* FRIGOTTO, 2015), quem afirma que, após a redemocratização do país, os sucessivos governos, como os de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998-2002), incluindo os governos petistas, com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2006-2010) e Dilma Rousseff (2010-2014 e 2014-2016), até o golpe parlamentar de 2016, não conseguiram implementar políticas de ruptura com a política macroeconômica de viés neoliberal.

Consoante Singer (*apud* FRIGOTTO, 2015, p. 49), mesmo nos governos petistas, “[...] a opção política por executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem confeccionou nova via ideológica, com união de bandeiras que pareciam não se combinar”. No entanto, não se pode deixar de relatar que, mesmo sob o domínio das ideias neoliberais, as políticas adotadas pelo Brasil pós-2006 pelos governos petistas foram fundamentais para melhorar as condições de vida dos segmentos sociais mais pobres e elevar os indicadores educacionais de um modo geral, contudo pode-se afirmar que tais políticas foram insuficientes (pela falta de infraestrutura, baixos salários dos professores, controle do trabalho docente e insegurança) para assegurar uma expansão da escola pública com qualidade e tornar essa instituição competitiva em relação às escolas privadas (ALGEBAILLE, 2014; PAULA-OLIVEIRA, 2018).

Abordarmos o processo formativo de professores implica pensar essa escola pública, por muitas vezes criticada por sua ineficiência, “[...] como uma instituição autoritária e que combina obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar [...]” (DUSSEL, 2017, p. 87), a qual também é elogiada, ainda que poucas vezes, mas sempre imbricada nas relações de poder que caracterizam a sociedade capitalista. É impossível pensar/fazer a formação docente fora do diálogo entre escola e universidade.

A URCA possui atualmente 29 cursos de graduação, dos quais 19 são de licenciatura. A instituição vem desde 2010 participando dos editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que buscam motivar/financiar a formação docente. Desse modo, foram aprovados projetos e programas destinados à melhoria da formação inicial e continuada de professores e de valorização da educação básica com impactos diretos nas escolas da região. Os projetos da Capes (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, Programa de Consolidação das Licenciaturas – ProDocência, Residência Pedagógica e Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica – ProFLicenciatura) se afiliam ao compromisso da URCA em elevar cada vez mais a qualidade do ensino na graduação, promover uma formação de professores articulada com a educação básica e implementar políticas educativas que contemplem a diversidade étnico-racial e de gênero e a inclusão de pessoas com deficiências (URCA, 2017b).

Ao longo de seus 33 anos, os cursos de licenciatura dessa instituição de ensino superior foram adequando-se às leis que regem a educação, cujo marco histórico foi a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de

2002 e 2006. Essas diretrizes expressaram uma vitória do movimento docente no tocante principalmente ao fato de os cursos de licenciatura terem sido mantidos sob a responsabilidade da universidade e de a Pedagogia em particular ter permanecido como uma licenciatura plena. Após 2006, veio a implementação de um conjunto de políticas direcionadas à valorização da educação básica e da profissão docente. Para Dourado (2016), o grande desafio é a manutenção dessas conquistas que necessitam de ações estatais que priorizem a formação e as condições do desenvolvimento profissional docente.

Nossa pretensão é, ainda que de forma limitada, uma vez que o presente capítulo socializa resultados preliminares de pesquisas e estudos em curso, contribuir com alguns elementos que possam nos ajudar a redirecionar a temática da formação docente na perspectiva da formação humana, apoiada pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia e distante dos parâmetros da “qualidade total”.

Memórias de formação: conceitos, sentidos e significados do ser/fazer docente

Ao iniciarmos a segunda parte deste texto, propomos a trazer a análise das falas dos(as) licenciandos(as) do curso de Pedagogia da URCA em seus memoriais acadêmicos. Ressaltamos que, como citamos anteriormente, estes foram feitos para cumprimento de requisitos das disciplinas de Introdução ao Curso de Pedagogia e de Didática do Ensino da História nas séries iniciais do ensino fundamental.

Com metodologias e objetivos diferentes, optamos por considerar as vivências dos alunos na composição de

suas disciplinas acadêmicas: a primeira com a exigência de que cada discente descrevesse sua trajetória escolar-profissional até chegar ao curso de Pedagogia da URCA; a segunda solicitou memórias em forma de textos, desenhos, colagens, poemas, canções, etc., uma produção livre que ressaltasse os sonhos, as dificuldades, as lembranças e os esquecimentos do tempo de escola, do tempo de URCA, isso porque as histórias de nossas vidas são contadas o tempo inteiro no dia a dia, formal ou informalmente. O ato de contar se efetiva de muitas e variadas formas; são as narrativas que nos identificam. “Narrar-se, reconhecer-se narrado em tempos de escola, mais remotos, fossilizados ou presentificados ritualmente, ou melhor, nem uma coisa nem outra ou nenhuma significa, afinal, um exercício de identidade, em sua provisoriidade e instabilidade” (STEPHANOU, 2012, p. 11).

As falas transcritas a seguir são reveladoras da força e da coragem de nossos jovens alunos para superar os obstáculos durante toda a educação básica e chegarem ao ensino superior. São também desafiadoras para (re)pensarmos o trabalho docente nos cursos de formação de professores, bem como os sentidos e significados para os sujeitos que ensinam e aprendem. Na intenção de aprofundar reflexões sobre aspectos da docência manifestados pelos docentes em formação em seus memoriais, agrupamos por categorias o que conseguimos capturar em nossas análises e elegemos para este texto aquelas que se apresentaram de forma mais contundente: afetividade; docência como destino; lutas e conquistas. Começamos, pois, o processo de leitura.

A afetividade como parte intrínseca da docência revolucionária

Nos fragmentos de narrativas a seguir, poderemos perceber o quanto a força, o apoio e o estímulo dados pela professora foram fundamentais para a não desistência e conclusão da escolarização. Como não lembrar de Freire (1997) em reconhecer que professores e alunos são sujeitos do processo educativo, os quais se transformam em troca e soma de saberes. Nas palavras de Arroyo (2012), as aproximações entre educador e educando são necessárias para que um conheça o outro como ser humano e assim considere as possibilidades de ficar doente, de se desequilibrar, de falhar, de vencer, de sonhar. Com esse entendimento, haverá apoio entre ambos para que possam lutar juntos e transformar o mundo capitalista, dependente e tão desigual. Com efeito, encontramos em Larrosa (2017, p. 199) que:

[...] a formação de professores seja reconhecida como um tipo de ‘estudos da escola’ em que os alunos juntamente com seus professores estudem o que de fato está acontecendo com a educação escolar e tentem assim formular respostas (ou habilidades-resposta) por meio de um estudo coletivo.

É nos encontros e desencontros dentro e fora da sala de aula que reagimos como profissionais humanizados, que identificamos as deficiências e potencialidades dos nossos alunos. Nas falas a seguir, percebemos o quanto a docência pode inovar para transformar e o quanto a ação educativa pode ser revolucionária, permitindo que as classes populares elevem seus conhecimentos, superando os obstáculos da escolarização.

Minha professora também ajudou muito, com conselhos do tipo: 'Não fique triste, sua mãezinha agora está mais perto de Deus e olha para você e seu pai lá do céu'. (Aluna do semestre I do curso de Pedagogia da URCA, 2017.1).

Minha trajetória escolar foi marcante, cruel e desafiadora, porém foi superado tudo pelo amor, pelos ensinamentos da professora, carinhosamente chamada de tia Francisca; ela foi minha mestra minha orientadora. (Aluno do semestre II do curso de Pedagogia da URCA, 2018.1).

Ainda com dificuldades para ler e com uma timidez enorme, a minha professora da época (4ª série do ensino fundamental) percebeu não só a minha dificuldade, mas as dificuldades da maioria dos seus alunos para ler em voz alta. Ela trabalhava bastante a leitura, trazia textos para que pudéssemos praticar a leitura [...], assim obtive desenvolvimento pessoal ao longo do ano letivo e já conseguia ler sem gaguejar e sem ficar vermelha de vergonha. (Aluna do semestre I do curso de Pedagogia da URCA, 2017.1).

As aulas de Matemática ficaram marcadas na minha memória até hoje. Confesso que a Matemática não me agradava muito, mas, com aquelas aulas dadas com tanto amor e dedicação à profissão, não tinha como não gostar. (Aluna do semestre I do curso de Pedagogia da URCA, 2017.1).

Os recortes acima ressaltam a afetividade e – por que não dizer – a empatia, no sentido de se colocar no lugar do outro, perceber as suas fraquezas e agir de forma a garantir que o processo educacional atinja os seus objetivos. Não tratam de passividade, mas de determinação e vontade de

fazer acontecer. Falas contraditórias nessa mesma temática apontam que a competência humana não pode se ausentar do processo formativo docente:

Concluo que minha vida escolar não foi muito feliz, não tive professores educadores, e sim professores opressores, pois não davam espaço para nada novo. Essas experiências serviram para saber qual o tipo de professora desejo ser no futuro próximo. Quero que meus alunos aprendam realmente e que tenham em mim não só uma professora, mas também uma amiga. (Aluna do semestre I do curso de Pedagogia da URCA, 2017.1).

Na contramão da afetividade, os relatos, como os anteriormente citados e o que vem a seguir, apontam para ações preconceituosas, castigos físicos e atitudes desrepeitosas:

Então conclui a 2ª série do ensino fundamental nessa escola. A relação com a professora não era muito boa, pois, por conta das dificuldades da escola anterior, não acompanhava bem os conteúdos e, ao invés de me ajudar, ela [professora] me beliscava quando eu pedia ajuda nas atividades, então passava as aulas chorando e não contava o que acontecia aos meus pais, até que um dia a direção os chamou [meus pais] para conversar sobre o acontecimento e afirmaram a eles que meus choros poderiam ser por dificuldade nos conteúdos. Por isso, comecei a ter aulas de reforço, o que me ajudou muito, pois acompanhando os conteúdos ia para a escola com mais alegria. (Aluna do semestre I do curso de Pedagogia da URCA, 2017.2).

São fragmentos de lembranças que não são boas, mas que foram superadas, porque os relatos partem de alunas

que estão na graduação e que poderiam estar em outro lugar agora. A paixão pedagógica se constitui no principal definidor do(a) professor(a), que decidiu ter como projeto de vida ensinar o outro a aprender, isso implica responsabilidade com o outro:

Ao chegar numa fase rebelde, ela foi revoltada com a vida, só queria cabular aula, até que um professor a chamou a atenção dizendo-lhe: 'Venha cá e volte a ser como um dia foi'. Um professor muito querido que lhe aconselhou. A menina voltou a ser como era antes e não mais lhe decepcionou. Ainda recebeu palavras que tocaram o seu coração, que queria ser pai de alguém como ela, pois desta tinha admiração. (Aluna do semestre II do curso de Pedagogia da URCA, 2017.1).

Tratar de escola como parte dos cursos de formação significa considerar as vivências escolares dos alunos e também entender por que escolheram a Pedagogia ou estão estudando a docência.

Docência como destino e/ou lutas e conquistas

Agrupamos as duas categorias, destino e conquistas, em um item, por considerarmos que o ser humano tem, ainda que por vezes de forma muito limitada, o poder de escolher e conquistar o que deseja. Não raro, a docência vem, principalmente à vida da mulher, como um destino definido, em que historicamente, no caso do Cariri cearense, principalmente quando começam a chegar aqui, na década de 1960, as primeiras escolas públicas que ofertavam o curso normal, “[...] tem-se a difusão da ideia de que ‘moça pobre

tem que ter o normal', porque é a profissão mais acessível à mulher [...]" (NORONHA, 2015, p. 179).

A defesa era para que a mulher pudesse ter uma profissão e assim conseguir se manter num período de rápidas transformações sociais advindas do crescimento do sistema capitalista. As formações nos cursos normais estão presentes nos memoriais: "*Outra lembrança importante foi a minha formatura no magistério, pois era o fim de uma longa jornada, cheia de muitos desafios*" (Aluna do semestre II do curso de Pedagogia da URCA, 2017.1).

Alguns memoriais trouxeram a prática da filha de professora que substituía a mãe quando esta não podia ir à escola, o que despertou nela a vontade de lecionar; outras relataram experiências de infância quando brincavam de ser professoras e começaram a acalantar sonhos de um dia comandar uma sala de aula, e isso está muito relacionado com as boas lembranças escolares; outros apontaram ser o magistério o lugar mais acessível para se conseguir um emprego, embora o receio de não conseguir, mesmo cursando a faculdade, também tenha sido uma fala presente nos discursos. Alguns afirmaram encarar a docência por falta de opção: "*Queria ser médica*" (Aluna do semestre VIII do curso de Pedagogia da URCA, 2017.2).

Outros memoriais, como o recorte que trazemos a seguir, mostram que o que chamamos de destino é uma construção que fazemos diariamente com os recursos que temos:

Filha de agricultores, resolvi mudar um pouco a história. Quando falei que iria cursar Pedagogia e assim tornar-me professora, recebi deles todo apoio possível. Desde criança, sempre gostava de brincar de escolinha, onde sempre queria ser professora. Muitas dificuldades e desafios enfrentei, principalmente no início

do curso, por ser muito tímida e também com relação à distância, mas hoje entendo que por dificuldades e problemas todos nós passamos, e isso só serve para nos tornar mais fortes e acreditar em nós mesmos. (Aluna do semestre VIII do curso de Pedagogia da URCA, 2017.1).

É interessante pensar a formação docente a partir da complexidade de histórias apresentadas nos memoriais; conhecermos os nossos alunos é fundamental para melhor organizarmos as nossas práticas. Em *Ofício de mestre*, Arroyo (2013) nos convida a pensar sobre a nova escola, o novo educando e o novo professor do século XXI. Nesse percurso, o autor nos adverte que o(a) professor(a) da escola básica, em especial o(a) da escola pública brasileira, está imerso(a) num cenário de trabalho que lhe desafia, que lhe amedronta, que lhe impõe novas atribuições, as quais não tem competência para resolver porque são funções que deveriam ser assumidas pela família, pela sociedade e pelo próprio Estado.

Ao centralizar no(a) professor(a) a responsabilidade pelos péssimos resultados da educação, o Estado, a família e a sociedade terminam por enquadrar esse(a) profissional numa situação de frustração e sofrimento muitas vezes irreversível para a continuidade de seu trabalho com autoestima e prazer. Nessa linha de raciocínio, entende-se que o desenho da nova escola exige desconstrução dos currículos com “grades”, dos cursos de formação de professores(as) sendo realizados separados da escola, das hierarquias das áreas do conhecimento, da desvalorização dos(as) profissionais da educação.

A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensi-

bilidades novas para dimensões do humano secundarizadas. Alargar nossa docência nas fronteiras em que se alargou o direito à Educação Básica. (ARROYO, 2013, p. 71).

Ou seja, é importante considerar a escola como espaço privilegiado de formação. A leitura dos memoriais abre possibilidades para muitas reflexões e trabalhos. Por meio deles, ainda se pode conhecer sobre a organização da escola, as festas escolares, a relação professor-aluno-professor, os conteúdos e os métodos de ensino. Nosso objetivo neste texto foi a formação docente. Trazemos algumas considerações finais no próximo ponto.

Considerações finais

A expectativa é que este trabalho nos permita avançar na pesquisa e na produção de saberes e práticas sobre o ser e o fazer docente e assim (re)construirmos caminhos em busca dos saberes/fazeres mais caros aos processos formativos em condições cada vez mais adversas de um mundo em constante transformação. Em cada escrito e fala dos(as) nossos(as) alunos(as), futuros(as) e, por vezes, já atuais³ mestres(as), encontramos as inspirações para a construção de práticas mais sintonizadas e comprometidas com a mudança do mundo, com a humanização das pessoas, com o cuidado com o meio ambiente, enfim, com o compromisso de formar tais indivíduos nas dimensões éticas, políticas e humanas.

A importância dada ao afeto como parte das habilidades da docência foi um elemento que se fez bastante presente na leitura dos memoriais. Talvez um dado justifique

³ Muitos já lecionam no ensino infantil e/ou fundamental por possuírem o curso normal/magistério.

tal questão, o número significativo de alunos(as) órfãos(ãs), os(as) quais viveram situações de privações das mais diversas ordens. Os(As) estudantes lamentavam a perda dos pais por suicídio, câncer, acidentes.

Outros fatos presentes aqui destacados foram o receio de não conseguir se formar, o mercado competitivo, as perdas. É interessante notar como a escola/universidade se configura para muitos(as) como um porto seguro, como o local em que são escutados(as), em que ganham visibilidade quando se destacam, conseguem uma bolsa e desenvolvem um trabalho diferenciado. A volta à escola como docentes e o que almejam alcançar são projetos em andamento no processo formativo que se efetiva na URCA, quando participam do Pibid e/ou do Programa de Residência Pedagógica, por exemplo, ou mesmo quando adentram as escolas em trabalhos disciplinares e/ou no Estágio Supervisionado. Eles a observam distanciados (porém marcados) de suas experiências; negligenciá-las é furtar ao(à) discente o direito de refleti-las e (re)significá-las à luz do referencial teórico que agora possuem e da prática que agora executam.

Referências

ALGEBAILLE, E. Educação e desigualdade no Brasil no século XXI: o que levar em conta no debate, nos projetos e nas ações? In: VELLOSO, L. M. (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: Faperj, 2014. p. 231-248.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39. 2016.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. (Org.). *Elogio à escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87-111.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. A marca estrutural da sociedade brasileira e a reiteração dos impasses na educação básica. In: FRIGOTTO, G. et al. (Org.). *O Estado brasileiro e a educação básica: os difíceis caminhos da universalização*. Rio de Janeiro: AMCGuedes, 2015. p. 39-60.

FRIGOTTO, G. et al. (Org.). *O Estado brasileiro e a educação básica: os difíceis caminhos da universalização*. Rio de Janeiro: AMCGuedes, 2015.

LACERDA, L. M. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: CUNHA, M. T. S.; BASTOS, M. H. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Do Eu, educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 81-107.

LARROSA, J. A escola: formas, gestos e materialidades. In: LARROSA, J. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 195-221.

NORONHA, I. L. A. *Práticas educativas de normalistas no Cariri cearense (1923-1971): cadernos escolares – escritas femininas*. 2015. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

PAULA-OLIVEIRA, F. C. O Fundeb e a Política Nacional de Formação de Professores da educação básica: uma nova regulação para a valorização do trabalho docente?. In: MAGALHÃES, J. et al. (Org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 165-179.

STEPHANOU, M. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. (Re)invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. In: FISCHER, B. T. D. *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber, 2012. p. 11-16.

URCA – Universidade Regional do Cariri. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2012-2016)*. Crato: URCA, 2017a.

URCA – Universidade Regional do Cariri. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017-2021)*. Crato: URCA, 2017b.

UMA ANÁLISE SOBRE O PERFIL EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS MICROEMPREENDEDORES E SEUS CONHECIMENTOS ETNOMATEMÁTICOS NO DISTRITO DE CANAÃ-TRAIRI-CE

CARLOS ROBERTO DE SOUSA

Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Pedagogia e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Professor do setor de estudos Educação Popular, Movimentos Sociais e Ecologia da UECE/Facedi e gestor escolar na Prefeitura Municipal de Itapipoca, Ceará.

Endereço eletrônico: carlos.roberto@uece.br

FRANCISCO DE ASSIS BATISTA DE SOUSA

Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pelo Centro Universitário Estácio de Sá (Unesa) e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Anhanguera. Expositor na Feira Internacional: Mouvement International Pour le Loisir Scientifique et Technique (Miselt, 2010). Ganhador do 2º lugar no Prêmio Mentalidade Marítima com o projeto Zooplâncton na Zona Costeira de Trairi-CE, na Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace, 2009). Expositor finalista na Feira de Ciência e Tecnologia (Feicitec, 2009). Expositor na Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (Mostratec, 2009).

Endereço eletrônico: deassisbatista@gmail.com

Introdução

Nesta seção, fez-se a introdução do tema abordado, além de apresentar o problema, os objetivos e o trajeto realizado desta pesquisa no decorrer deste estudo, frisando as questões que desencadearam este trabalho. Atuo como coordenador em uma das maiores empresas da América Latina no segmento de microcrédito. Esta vai ser chamada de empresa X, a qual tem como principal público-alvo microempreendedores dos setores formais e informais, oferecendo créditos destinados para capital de giro e compras de pequenas ferramentas. O intuito é oferecer oportunidades para o desenvolvimento de atividades comerciais, industriais e prestações de serviços.

O empreendedorismo é o principal fator gerador da ampliação econômica e igualitária, entretanto percebe-se que no Brasil existe uma brecha existente em relação ao tema, no que tange à educação, ao estímulo à ação empreendedora e à criatividade e inovação em todos os níveis educacionais, deixando a desejar no que se refere à falta de estímulo por parte do governo e das entidades no preparo e suporte desses empreendedores, que deveriam ser estimulados para buscarem o sucesso dos seus negócios. Sabendo disso, na data de 19 de dezembro de 2008, foi instituída a Lei

Complementar n. 128, que criou condições especiais para o trabalhador informal, chamado de Microempreendedor Individual (MEI), incentivando esses empreendedores a serem legalizados (PORTAL DO MEI, 2015).

A inquietação observada diariamente no meu eixo de trabalho, através do contato direto com a clientela empreendedora, permitiu relacionar a minha formação acadêmica com a minha carreira profissional, trazendo à tona alguns questionamentos: como os microempreendedores considerados analfabetos socialmente conseguem lidar diariamente com numerárias? Como é o dia a dia diante de seus empreendimentos? Como é a visão deles no que se refere a dinheiro x conhecimentos? Como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) trabalha os conhecimentos etnomatemáticos?

Todas essas indagações despertaram a vontade de buscar um melhor entendimento sobre a situação e gerenciar os meus próprios conflitos pessoais, podendo compreender como ocorreram os processos de formação desses indivíduos na época que deveriam ter cursado a série escolar na idade certa e principalmente como é hoje a sua postura diante dos seus empreendimentos, além da vontade de entender como se dá o processo de conhecimentos desses sujeitos. Esses indivíduos podem muitas vezes aparecer invisíveis em certas circunstâncias nos sistemas educativos ou surgirem apenas como “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada que poderá permanecer constante ao longo do tempo.

Segundo D’Ambrosio (1998), Etnomatemática é próprio de todas as espécies, prepara gerações futuras, transmitindo e apreendendo conhecimentos e comportamentos acumulados pelas gerações anteriores. O conceito tem um valor histórico e, assim como as demais ciências, é processo

de acúmulo de conhecimentos, sendo o mesmo em todas as partes do mundo, até mesmo nas civilizações mais antigas; a forma utilizada (simbolismo) pode ser diferente, mas a essência é a mesma.

Metodologicamente o estudo apresenta-se embasado em uma proposta de estudo de caso, com a finalidade de levantamento de dados primários através de entrevista estruturada direcionada ao grupo de microempreendedores, com o intuito de vislumbrar como é a rotina diária dessas pessoas e os obstáculos enfrentados no seu dia a dia. Os sujeitos pesquisados foram os microempreendedores do distrito de Canaã, localizado no município de Trairi, Ceará. Vale dizer que, ao decidir observar empreendedores de variadas áreas comerciais, parto do princípio de que cada um deles vai exigir um tipo de abordagem diferente. Refletindo na valorização do eu pessoal que vai se edificando em consonância com o eu profissional, procuro na pesquisa valorizar as vivências pessoais desses indivíduos. A partir das falas, sentimentos, experiências dos sujeitos pesquisados e dos possíveis desvelamentos do estudo, tentei entender melhor como são as representações de ensino com o passar dos anos e como vão acontecendo as transformações sociais. Portanto, esta pesquisa é de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa tem uma perspectiva histórica, cultural, dialética, através da qual me comprometo com a busca de um maior entendimento do tema supracitado.

Este estudo teve como objetivo geral verificar o perfil educacional relacionado aos conhecimentos etnomatemáticos em educação de jovens e adultos dos microempreendedores através do estudo de caso, tendo como objetivos específicos: saber como os programas sociais vêm interferindo direta ou indiretamente na construção da cidadania

e como estes podem influenciar na distribuição de renda; identificar como os microempreendedores conseguem lidar diariamente com numerárias, tendo em vista que alguns não possuem ainda grau de instrução formalizado e apenas conhecimentos etnomatemáticos que, de certo modo, têm aspectos ligados à formação de pessoas da comunidade que são empreendedoras e que são estudantes ou já concluíram a modalidade EJA ofertada pela rede municipal de Trairi-CE.

Como justificativa para a efetivação do estudo, está o empenho de produzir reflexões e referências que possibilitem às instituições, à comunidade acadêmica e à população de forma geral a responsabilidade por uma educação de qualidade, além da sensibilização da importância de sanar os déficits de ensino-aprendizagem que ocorreram no passado, o que foi realizado por meio da pesquisa desenvolvida, de natureza qualitativa, com uso de questionários e leitura de autores como referências bibliográficas pertinentes à formação de pessoas que estudam na EJA e suas contribuições para a sua formação. Destacam-se Brasil (2000), D'Ambrosio (2001), Ferreira (2004), entre outros.

A fundamentação da EJA e os conhecimentos etnomatemáticos

Todo e qualquer profissional, independentemente de sua área de atuação, tem a necessidade de aprender a cada dia que passa. Isso ocorre devido às exigências nas atividades profissionais do mundo atual, onde as informações mudam constantemente, daí não podermos reduzir os nossos conhecimentos apenas a uma ação compensatória de fragilidade da formação escolar inicial. Devido a muitas décadas de abandono das populações, principalmente as menos

favorecidas da zona rural, muitos não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados, o que fez com que o índice de analfabetismo em nosso país tenha se tornado crescente; as instituições de ensino possuíam uma visão de que o ensino de jovens e adultos poderia ser considerado uma “carga pesada”. O que se tem hoje, em termos de legislação, de direitos e políticas voltadas para esse público, é resultado de um processo histórico e de constantes lutas, ora com avanços, ora com retrocessos. Percebe-se no geral um descaso da União aliado à dificuldade na implementação dos programas da EJA num país de tamanho continental e com tanta diversidade como o Brasil.

Durante muito tempo, nosso país não se importou com as pessoas que não sabiam ler, ou seja, as consideradas “analfabetas”. Apenas na década de 1990, com a Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, e com a criação do Plano Decenal de Educação, em 1994, é que se criaram melhores condições ao atendimento do público da EJA, pois foram estipuladas e fixadas metas favorecendo a expansão e melhores condições para jovens e adultos que não haviam tido oportunidades de estudo na idade certa. É de grande valia destacar que o ensino da EJA, por mais que seja uma forma de inclusão para os discentes que não conseguiram sua formação inicial em tempo hábil, não pode ser realizado e desenvolvido da mesma forma que o ensino regular, pois os alunos de EJA, em sua maioria, são também trabalhadores que necessitam de no mínimo oito horas diárias de labuta.

O jovem e o adulto não voltam para a escola para aprender somente o que deveriam ter aprendido quando criança; eles buscam o legítimo desejo de reconhecimento social, buscam na escola aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, conhecimentos que

lhe permitam “[...] desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p. 5).

A EJA pode dar um significado à vida de indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, ou seja, modelar a identidade do cidadão. Contudo, a educação brasileira ao longo da vida implica repensar os conteúdos que reflitam certos fatores para estudantes de EJA, por exemplo: idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e diferenças econômicas. O espaço da instituição de ensino é o ambiente educativo voltado ao processo de escolarização e compromisso com os saberes dos alunos, bem como com os hábitos, atitudes, conhecimentos, culturas, ideologias e valores socialmente referenciados em processo de constituição permanente de reflexão e transformação social para inclusão e melhoria da convivência humana.

Devemos estar atentos para a especificidade da educação de adultos, principalmente quando nos referimos ao ensino de Matemática para os discentes dessa modalidade, pois tais indivíduos apresentam características próprias bem diversas, necessitando de novas metodologias e de materiais didáticos apropriados que os auxiliem na compreensão dos conteúdos ministrados, como ainda que o sistema educativo esteja fundamentado em princípios filosóficos, antropológicos, psicológicos e sociológicos adequados ao processo de ensino e à aprendizagem do aluno adulto.

Os cursos oferecidos pela EJA devem ser pautados pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço. Quando nos referimos a tempo e espaço, devemos ter cuida-

do, pois alunos que frequentam esse tipo de modalidade de ensino em muitos casos são cidadãos de idade avançada, devendo o tempo ser utilizado da melhor forma possível, promovendo, assim, a aprendizagem satisfatória do educando, de forma a atender às funções reparadoras, qualificadoras e equalizadoras citadas anteriormente, que devem estar previstas para os alunos jovens, adultos e idosos dessa modalidade de ensino, através de uma proposta pedagógica baseada na pedagogia emancipadora, do diálogo, que compreenda a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo atual, de maneira a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), o ensino de Matemática é um importante ramo do conhecimento humano. Somos conhecedores de que sua origem remonta à Antiguidade Clássica greco-romana. Os gregos conceberam a Matemática como um dos conteúdos da filosofia, ou seja, o ensino da Matemática era usado como um dos instrumentos da arte de conhecer o mundo em sua totalidade. A Etnomatemática, segundo D'Ambrosio (2001), é a apropriação de conhecimento matemático acadêmico desenvolvido por diferentes setores da sociedade, de variados modos, em que distintas culturas negociam suas práticas matemáticas. Pode-se dizer que o interesse desse programa é a análise da historicidade e filosofia das práticas matemáticas, levando em consideração os diversos ambientes culturais, bem como sua evolução.

D'Ambrosio (1993, p. 9) entende a Etnomatemática como uma proposta pedagógica na construção de competências, esclarecendo que etimologicamente a palavra Etnomatemática “[...] é a arte ou técnica (techné=tica) de expli-

car, de entender, de se desempenhar na realidade (matema) dentro de um contexto cultural próprio (etno)”. A Etnomatemática fornece *insights* sobre o papel social da Matemática, e etnomatemáticos defendem que a visão difundida da Matemática como eurocêntrica deturpa a evolução da Matemática moderna ao longo dos tempos.

D’Ambrosio (2016) insiste que a educação consiste em estimular a criatividade – nas manifestações mais variadas – e preparar para a cidadania – transmitindo valores e comportamentos próprios à sociedade. É certo que existem alunos mais motivados para determinada disciplina, mas é injustificável dizer que “ser bom em Matemática” é sinônimo de pessoa inteligente. A valorização de qualquer disciplina em detrimento das demais implica que o aluno que não é motivado ou não tem vocação para essa disciplina sofra um tipo de humilhação, o que anula sua criatividade por completo.

Um dos fundamentos do programa Etnomatemática é a consciência das várias maneiras de conhecer, lidar e fazer a Matemática que se relacionam com valores, ideias, noções, procedimentos e práticas numa diversidade de ambientes contextualizados. Assim, esse programa funciona como uma ponte que permite aos alunos perceberem o inter-relacionamento do estudo das Ciências com seu conhecimento prévio em seu contexto cultural (*background*) e ainda com as possibilidades futuras que lhes serão oferecidas (*foreground*) (SKOVSMOSE, 2007). Vale salientar que as intenções das empresas devem ir ao encontro de propostas concretas sobre maneiras mais amplas de se entender o conhecimento, de se colocar em prática, de se interpretar a aprendizagem e de se valorizar a utilidade e o domínio dos aprendizados realizados de forma suficiente e discriminatória.

O programa de microcrédito Crediamigo e o desenvolvimento socioeconômico

Apresenta-se uma descrição do programa Crediamigo como um programa que vem trazendo mudanças significativas na vida dos sujeitos e fortalecendo o engajamento de classes que muitas vezes passavam despercebidas. As políticas sociais surgem e se consolidam inseridas no contexto de desenvolvimento do capitalismo e do agravamento das contradições inerentes ao próprio modo de produção e reprodução do capital. Nesse sentido, para compreender sua trajetória, é necessário analisar a conjuntura histórica, social, política e econômica que contribuiu para o processo de expansão desse sistema socioeconômico, que se fundamenta a partir de relações sociais contraditórias construídas socialmente através do trabalho.

O microcrédito produtivo e orientado (Crediamigo) do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) é considerado o maior do Brasil quando analisados o volume de recursos concedidos e a quantidade de clientes ativos. Cabe ressaltarmos que o Crediamigo está em fase de desenvolvimento para ganhar uma parcela substancial do mercado de microfinanças brasileiro, mantendo sua hegemonia e liderança nesse segmento. O Crediamigo é referência nacional em microcrédito, sendo reconhecido internacionalmente como um caso de sucesso. O Crediamigo faz parte do programa nacional de microcrédito do Governo Federal, através do programa Crescer. Foi uma das estratégias do plano Brasil sem Miséria para estimular a inclusão produtiva da população extremamente pobre.

O Crediamigo é destinado a pessoas que trabalham por conta própria, geralmente empreendedores de baixa renda

que atuam no setor informal da economia e desenvolvem atividades relacionadas à produção de bens ou artesanatos em casa, assim como em pequenas fábricas: marcenarias, carpintarias, padarias, produções de alimentos, entre outras. No segmento de prestação de serviços estão estabelecimentos como: salões de beleza, oficinas mecânicas, borracharias, entre outros. O segmento de comércio, que recebe um destaque especial pelo volume de clientes atendidos, é representado por vendedores ambulantes em geral, mercadinhos, armarinhos, armazéns, vendedores de cosméticos, entre outros (BNB, 2014).

Esse interesse ocorre devido à possibilidade de melhorar as condições de vida dos menos favorecidos, de possibilitar o aquecimento econômico e de promover maior circulação financeira. Iniciativas como o Crediamigo e a atuação de agências de desenvolvimento regionais e bancos estatais brasileiros têm, desde a década de 2000, investido cada vez mais na promoção do microcrédito, buscando a sustentabilidade financeira dos programas e tentando romper com a necessidade de subsídios públicos, orientação que levou às iniciativas que ocorreram em décadas anteriores ao fracasso (NERI, 2008). Apesar de os investimentos em programas de microcrédito serem considerados como uma importante ferramenta para o desenvolvimento econômico e para o combate ao desemprego em regiões pobres, não se sabe se o uso desses recursos ocorre de forma adequada nem quais seriam seus impactos nos pequenos negócios.

Metodologia

Primeiramente, na busca de fundamentar a pesquisa, desenvolveu-se um estudo em artigos, dissertações e teses,

visando ao conhecimento a respeito do tema. A pesquisa bibliográfica e descritiva, de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 71), busca “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Foi feita uma visita para o reconhecimento das áreas em estudo, onde houve combinação dos horários e dias das coletas de informações, assim como a conquista de um influente morador local para o acompanhamento e orientações dos trabalhos a serem realizados, sendo a sua participação de primordial importância, visto que ele conhecia todos os moradores da comunidade. No decorrer de março e abril de 2019, realizaram-se observações em dias e horários alternados para vislumbrar as várias fases da trajetória desses empreendedores. Desse modo, foi possível captar o máximo de informações sobre o dia a dia desses indivíduos e, de certa forma, construir uma proximidade maior para que ficassem mais à vontade com a minha presença.

A partir dessas observações, foi construída uma entrevista estruturada de perguntas fechadas e abertas. Os dados foram coletados mediante realização da entrevista com um grupo seletivo de 20 empreendedores da comunidade com idades entre 30 e 77 anos, entre eles alguns já tinham sido estudantes da EJA, porém não chegaram a concluir o curso, os quais atualmente possuem um empreendimento em latência. As perguntas e observações foram direcionadas para o perfil educacional levando em consideração as características e peculiaridades de cada um. Foi possível também identificar o ramo de cada empreendimento, saber a opinião sobre a importância da educação para o seu crescimento in-

telectual através de políticas públicas, sendo possível compreender como o microempreendedor consegue se sobressair em seus empreendimentos usando os conhecimentos etnomatemáticos e o entendimento das dificuldades enfrentadas por cada um deles.

Resultados e discussão

A investigação contou com um instrumento avaliativo elaborado pelo pesquisador, construído na forma de entrevista estruturada com 22 perguntas, com características de perguntas fechadas e abertas, objetivando obter dados junto aos sujeitos sobre os determinados fenômenos. A aplicação do questionário contou com a participação de 20 empreendedores escolhidos a partir das visitas realizadas no local de estudo. Nas primeiras perguntas, buscou-se identificar até que séries esses sujeitos haviam estudado como forma de poder compreender que realidade enfrentaram e identificar as peculiaridades de cada situação. Foi possível perceber as dificuldades enfrentadas para chegar até a escola, a exemplo da quantidade de quilômetros que eles tinham que caminhar para chegar à instituição de ensino. Através dos relatos, também ficou subentendido o quanto a educação era precária nas suas respectivas épocas. Os relatos também incluíram a forma de ensinar, que se dava através de uma cartilha de ensino; a forma mais “eficaz” na época para fazer com que o aluno aprendesse era a conhecida “palmatória”, mostrando, assim, a forma de pressão repassada pelos professores.

Os questionamentos foram sendo respondidos no decorrer de cada depoimento e uma das indagações a princípio era como os empreendedores relacionavam dinheiro

e matemática nas suas atividades. Os dados obtidos foram: dois responderam que conseguiam realizar cálculos através da ajuda de empregados, dois com a ajuda dos filhos, 15 através dos seus próprios conhecimentos e um por meio de recursos como calculadoras, entre outras.

Esses indivíduos tiveram que se adaptar socialmente adquirindo saberes por meio da matemática informal, ou seja, através das vivências diárias e da diversidade cultural provenientes das trocas de experiências. Desse modo, entende-se que os empreendedores adquiriram conhecimentos socialmente, aplicando-os em suas respectivas atividades. Nas observações foi possível perceber que eles realizavam os cálculos mentalmente e com total rapidez. Todos os sujeitos pesquisados conseguiram identificar os números de 1 a 10, mesmo com muitas dificuldades; quando questionados onde eles haviam conseguido aprender esses conhecimentos, em sua grande maioria, afirmaram não saber a real origem, o que reforça que esses conhecimentos foram adquiridos culturalmente, através de suas vivências diárias.

As políticas públicas têm que admitir esses sujeitos como um potencial em desenvolvimento e criar programas que venham a reconhecer e valorizar as atividades desses empreendedores. Um exemplo disso é a modalidade denominada “MEI”, modalidade de pessoa jurídica que o governo criou visando à evasão dos empreendedores da informalidade, porém ainda pouco divulgada. O MEI oferece benefícios aos adeptos, sendo eles tributários e previdenciários. Dos 20 empreendedores entrevistados, apenas dois tinham conhecimento desse formato de formalidade, ou seja, a modalidade ainda é muito desconhecida por essa classe. Cabe ratificar mais uma vez que são necessárias políticas que formem e ensinem os microempreendedores a trabalharem. A partir

do estudo da lei, foi possível trazer os principais conceitos e informações para os microempreendedores.

Na intenção de saber como esses indivíduos faziam para investir nas suas atividades comerciais e se havia algum programa social que apoiava essa modalidade de trabalho, foi feita a seguinte pergunta: “Você faz algum empréstimo para investir na sua atividade?”. As respostas obtidas foram as seguintes: a grande maioria dos entrevistados fazia parte do programa Crediamigo, do BNB, no total de 17, estando os demais vinculados a outros bancos. De acordo com as respostas, foi possível identificar que muitos trabalhadores não conheciam a modalidade de negócio MEI, porém disseram usar créditos de fácil acesso para alavancarem seus empreendimentos, o que hoje é possível através de algumas linhas de créditos que têm em sua missão levar desenvolvimento para as classes menos favorecidas da sociedade. Algumas dessas linhas de crédito, inclusive, não exigem garantias reais para conceder tal benefício. É importante esse incentivo para que esses trabalhadores consigam colocar seus sonhos em prática, sendo preciso que sejam o menos burocratizada possível.

Durante a pesquisa, foi possível perceber que alguns dos microempreendedores apresentavam determinadas inseguranças (tabus) em relação à sua posição diante da sociedade. Diversas vezes, em seus discursos, relataram: “*Se eu soubesse ler e escrever, seria tudo diferente*”. Indagou-se várias vezes na entrevista quais seriam tais diferenças. Na grande maioria, responderam que não precisariam de terceiros para resolver tarefas simples como “ler um receituário médico” ou “pegar um ônibus”. Diante disso, conclui-se que a maioria dos sujeitos possui baixa autoestima ao equi-

parar-se a uma pessoa que possui um nível funcional maior do que o deles.

À medida que foram observadas as rotinas diárias dos empreendedores, constatou-se que usavam os conhecimentos adquiridos socialmente – muitas vezes dos seus próprios pais havia algumas décadas, ou do contato direto com algum membro familiar, ou até mesmo de forma involuntária. Por meio da prática diária, foi possível relacionar o que os autores estudados relatam. Durante todo o processo, foi notória a presença dos conhecimentos etnomatemáticos aplicados constantemente nas suas respectivas atividades comerciais.

Diante dos dados averiguados, são indiscutíveis as dificuldades encontradas pelos microempreendedores para voltarem a uma sala de aula. Em conversação, os educadores da EJA foram unânimes em afirmar que os alunos sentiam muitas dificuldades quanto ao tempo de estudar e seguir com seu negócio, que estava em latência, porém a maior dificuldade citada foi referente à questão de ler e fazer algumas contas, quando recorriam à ajuda dos filhos, além das respectivas anotações sobre a sua atividade comercial, sendo essencial o balanço mensal da atividade para a efetividade do negócio.

Considerações finais

Considera-se que o perfil educacional de jovens e adultos que são microempreendedores na comunidade Canaã, no município de Trairi, Ceará, é variado, uma vez que os empreendedores estudados possuem o ensino fundamental incompleto ou até mesmo são considerados analfabetos em seus documentos, mas que sabem ler e escrever poucas palavras e assinar com dificuldades seus próprios nomes.

Os sujeitos pesquisados apresentam, no geral, perfil diverso dentro das suas limitações, sendo mais ativos nas tomadas de decisões rápidas. Frente às dificuldades, são otimistas, podendo, às vezes, não mostrar tais características. Esses indivíduos têm que trabalhar a habilidade de persistir em seus valores e não abrirem mão de seus sonhos. No dia a dia dos negócios desses empreendedores, mostram-se totalmente dispostos e felizes quanto ao que fazem diariamente, buscando sempre atender às necessidades de seus clientes. Os empreendedores, em sua grande maioria, participaram de uma instituição de ensino em casos esporádicos, como parte da produção dos saberes iniciais. Parte-se, então, do princípio de que essa maneira de trabalhar com a matemática não foi adquirida em uma escola, mas sim através dos grupos culturais em que eles estiveram/estão inseridos.

A renda mensal desses empreendedores chega à média de dois salários mínimos. Eles disseram que não haviam tido a oportunidade de possuir uma renda mensal maior. Nos seus relatos, é possível inferir a educação na sua infância como algo totalmente precário e de difícil acesso, porém demonstraram estar procurando aprender para, através dos conhecimentos, alavancarem seus investimentos. Eles relataram que não haviam tido o incentivo dos pais quando crianças/jovens, sempre fazendo questão de frisar em suas falas as dificuldades enfrentadas na época de seus estudos, a exemplo da distância que percorriam até a escola para estudar, entre outras.

A pesquisa revelou que os microempreendedores possuíam um contato bastante significativo com os conhecimentos etnomatemáticos e que a relação era feita diariamente em seus empreendimentos ou produzida por seus grupos sociais, de forma que essa modalidade de aprendi-

zagem estivesse ligada ao seu próprio tipo de educação, isto é, à sua própria escola. Muitos demonstraram desconhecer o nome “Etnomatemática”, mas a sua essência era praticada diariamente por todos, através dos meios culturais, dos conhecimentos repassados de geração em geração. Constatou-se, por fim, que os programas sociais precisam dinamizar o processo de absorção de conhecimentos e repasses. Nos dias atuais, existem as bibliotecas virtuais, por meio das quais pode haver aprendizagem através da inclusão digital. Pode-se dizer que são fundamentais e devem ser levadas a sério pelas políticas públicas e empresariais, de forma que sejam direcionados os conteúdos para cada público-alvo.

As transformações surgidas na sociedade e o número de informações estão espelhando-se no ensino, determinando que as instituições não se transformem num canal apenas de conhecimentos, mas sim em um ambiente instigante, que valorize a criação e a descoberta, que proporcione navegar dentro do conhecimento de forma mais fundamentada, determinada, crítica e criativa, que provoque uma troca de experiências, respeito e cordialidade no ato de aprender e fazer expandir o pensamento analista, crítico, com ideias e reflexões da realidade em que esses sujeitos estão inseridos.

Referências

BNB – Banco do Nordeste do Brasil. *Crediamigo*. 2014. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/crediamigo>. Acesso em: 5 out. 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)*. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11, de 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens

e Adultos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar e conhecer*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: um programa. *A Educação Matemática em Revista*, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 5-11, 2016.

FERREIRA, E. S. *Etnomatemática: uma proposta metodológica*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NERI, A. L. (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2008.

PORTAL DO MEI. *Empreendedor individual*. 2015. Disponível em: <http://www.portaldoempreendedor.gov.br/>. Acesso em: 6 abr. 2019.

SKOVSMOSE, O. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O PAPEL DO PLANEJAMENTO COLETIVO NA PRÁTICA DOCENTE

MARLUCE TORQUATO LIMA GONÇALVES

Doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da UECE no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec). Experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (EaD), atuando com Educação, Formação de Professores, Gestão Escolar, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, EaD e Analítica da Aprendizagem. Coordenadora Regional de Educação (Crede) no âmbito da Secretaria da Educação do Estado (2007-2014). Consultora dos eixos de Gestão e Avaliação do Programa Mais PAIC (Seduc-CE). Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica no Subprojeto de Pedagogia do Cecitec. Coordenadora do curso de Pedagogia.

Endereço eletrônico: marluce.torquato@uece.br

ANTÔNIO ROMÁRIO FÉLIX DO NASCIMENTO

Licenciando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec). Bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de Pedagogia da UECE/Cecitec. Estagiário no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Presidente do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia da UECE/Cecitec. Formado no curso técnico em Agronegócio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* de Tauá.

Endereço eletrônico: romario.felix@aluno.uece.br

MARIA DEUZANIRA DE LIMA

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc) e licenciada em Pedagogia pela UECE. Professora da educação básica da rede municipal de ensino do município de Tauá, Ceará. Preceptora do Programa Residência Pedagógica. Atuou como diretora de uma Escola Pública Municipal e como coordenadora escolar na rede estadual de ensino. Experiência na área de formação de professores e em avaliação educacional.

Endereço eletrônico: deuzapassare@gmail.com

Introdução



formação de professores envolve um debate amplo e complexo ante a origem, a evolução e os diferentes contextos sociais, políticos, ideológicos e culturais nos quais ocorre. Envolve, dentre outros elementos, socializações, padrões mentais e crenças sobre a educação, o ensino e a aprendizagem. O Programa Residência Pedagógica é subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) e objetiva aperfeiçoar a formação dos estudantes de licenciatura pelo desenvolvimento de projetos que viabilizem a imersão destes nas escolas de educação básica após a segunda metade do curso. Trata-se de uma proposta pedagógica articulada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que possibilita aos licenciandos a aprendizagem prática sobre o fazer docente, estimulando o protagonismo na formação de professores.

Este trabalho é resultante das atividades de pesquisa do subprojeto de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica, desenvolvido no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O lócus da investigação é uma escola pública municipal de Tauá, situada no estado do Ceará, configurada como escola-campo do referido pro-

grama. A intenção é lançar um olhar diferenciado sobre o momento do planejamento como conhecimento substantivo que envolve os saberes docentes, suas experiências, informações e intencionalidades. Na imersão do aluno-residente na escola-campo, etapa da Residência Pedagógica, a observação participante foi orientada a partir da perspectiva de familiarização do pesquisador com o objeto da pesquisa. Diante de tantos aspectos observados, foi no planejamento dos professores que percebemos um diferencial com relação a outras experiências presenciadas em outros níveis da educação.

Planejar está no nosso cotidiano, desde o momento que acordamos e estabelecemos as ações a serem realizadas. Para tanto, estabelecemos metas e estratégias para alcançar nossos objetivos. No final, fazemos uma avaliação daquilo que foi bem-sucedido, dos pontos nevrálgicos e do que pode ser melhorado. Da mesma forma, isso deve permear o trabalho da escola e do professor. As instituições escolares, no início de cada ano, devem planejar os objetivos, metas, metodologias e avaliações para serem executadas no período letivo. Essa tarefa deve ser coletiva, envolvendo todos os segmentos da escola, em parceria com a comunidade. É o momento de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), devendo ser avaliado e reconfigurado. Cabe ao professor definir os rumos do ano letivo em relação ao currículo, metodologias, desafios de aprendizagem, dentre outros elementos, pois o docente é o responsável pela elaboração semanal do plano de aula, condição fundamental para uma boa prática pedagógica.

A partir dessas reflexões iniciais sobre a escola, emergiu a seguinte questão de investigação: qual a melhor forma

de realizar o planejamento escolar? De forma individualizada? Coletiva? Como deve ser configurada a organização do planejamento na escola a partir da efetivação da Lei n. 11.738/2008? Por meio dessa indagação, o presente trabalho objetiva analisar o papel do planejamento coletivo e sua influência na formação de professores a partir da experiência no Programa Residência Pedagógica.

Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram observações participantes, caderno de campo e entrevista à coordenação pedagógica. Esses instrumentos foram essenciais para a análise detalhada dos momentos de planejamento na escola. O referencial teórico está fundamentado nas ideias de Farias *et al.* (2014), Freire (1997) e Luckesi (1992). O trabalho permitiu refletir sobre a construção dos planos e sua aplicabilidade, analisando as etapas do plano de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os resultados indicam que a atividade de planejamento na realidade pesquisada pode ser mais produtiva e diferenciada se o professor puder realizar o plano com seus pares. O planejamento coletivo emerge como alternativa que possibilita mais criatividade, diálogo, troca de experiências e menos reclamação com essa ação considerada burocrática e enfadonha. Melhor ainda: seria um momento de planejamento com todos os professores, expondo e debatendo suas experiências, mediado pelo coordenador, objetivando encontrar soluções e possibilidades para os entraves em sala de aula. Seria, portanto, um momento de formação continuada, em que aprenderiam com olhar reflexivo/investigativo pertinente à teoria e à prática.

A formação de professores no Programa Residência Pedagógica

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de debate diante das múltiplas configurações e demandas, sejam legais, práticas ou curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura recomendam que haja articulação entre a formação oferecida na universidade e as escolas de educação básica, uma vez que estas dão vida ao currículo e contextualizam a formação profissional. O atendimento às especificidades da prática escolar, nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, tem se tornado um desafio para as instituições de ensino superior, dado que a docência é compreendida como ação educativa, pedagógica intencional e metódica:

[...] envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, art. 2º, § 1º).

Com base nessa premissa, o exercício da docência é permeado por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas que carecem de um processo formativo sólido, articulado às diversas linguagens da realidade, com inovações e tecnologias necessárias para assegurar um profissional bem preparado para o contexto atual.

O Programa Residência Pedagógica emerge sob a égide da educação contextualizada, fortalecendo, ampliando e consolidando a relação entre a instituição de ensino superior e a escola-campo. Independentemente dos condicionantes estruturais do mundo atual, é possível desenvolver um trabalho de sólida formação docente, no qual o residente (futuro professor) tenha a possibilidade de aprender e crescer profissionalmente.

O subprojeto do curso de Pedagogia, objeto desta investigação, apresenta como objetivo aperfeiçoar a formação dos estudantes da licenciatura em Pedagogia por meio das experiências e das vivências das práticas educativas em campo, aproximando-se da realidade sociocultural escolar, com ênfase na estruturação de processos pedagógicos de apoio interinstitucional para acompanhamento da aprendizagem dos alunos, da troca de experiências inovadoras relacionadas à melhoria do desempenho escolar, delineando estratégias de formação dos licenciandos para a atividade de ensino com apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação, no sentido de fortalecer a formação acadêmica do licenciando em Pedagogia para a prática pedagógica com foco na aprendizagem.

Trata-se de uma proposta que apresenta diversas possibilidades de intervenção e melhoria para auxiliar na aprendizagem dos processos de alfabetização e aquisição dos conteúdos dessa etapa de ensino. O uso dos *softwares* voltados aos conteúdos trabalhados auxilia na melhoria da aprendizagem. Alia-se às atividades de apoio à gestão escolar e ao desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre os diversos desafios encontrados na realidade escolar, o planejamento emerge como

ação reflexiva, viva e contínua, que subsidia as ações da instituição escolar.

O papel do planejamento coletivo na prática docente

O planejamento é “[...] uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 111). Em outras palavras, é a “cartilha” do professor, um roteiro que permitirá que sua prática não seja vaga e possibilitará o aprendizado de forma coerente. É ineficiente para o professor possuir uma habilidade didática se não apresenta um plano que norteia sua aula. Desde a construção do PPP até o plano da sala de aula, o planejamento é compreendido como ato político, pois exprime decisão, opções metodológicas e teóricas. Configura-se como ação ética, tendo em vista que o professor coloca em questão crenças, valores e projetos que alimentam nossas práticas (FARIAS *et al.*, 2014). O ato de planejar é decisivo na prática docente e envolve reflexão, sistematicidade e ação prática para transcender o planejamento como uma atividade burocrática e técnica.

Convergindo com esse pensamento, a complexidade de planejar é configurada por Luckesi (1992) como um ato político-social, científico e técnico, comprometido com as finalidades sociais e políticas, que requer conhecimento da realidade e meios eficientes para alcançar bons resultados. É um processo contínuo e dinâmico de reflexão, tomada de decisão, que demanda a efetivação prática e ações de acompanhamento. O planejamento como processo é permanente, contínuo e reflexivo, visando alcançar os objetivos delineados.

A reflexão que deve permear o processo de planejamento envolve o sentido e necessidade de pensar nas pos-

sibilidades, nas metas coerentes e no processo de avaliação. Planejar deve transcender o caráter burocrático, proporcionando ao docente refletir sobre as condições objetivas da aprendizagem de seus alunos no contexto da escola. Configura-se como extensão da prática profissional, corroborando a fala de Freire (1997, p. 44) quando afirma que: “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Nesse sentido, o docente deve ser coerente com a intencionalidade pedagógica.

A tarefa de planejar é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da educação e do plano de cargos e carreiras, preconizando que se tenha um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, inciso V). A Lei do Piso Salarial, Lei n. 11.738/2008, destina um terço da carga horária semanal dos professores para as atividades extraclasse, compreendidas como correção de atividades, elaboração e correção de provas, formação continuada e planejamento. Nesse sentido, é mister que seja elucidado como essas atividades são desenvolvidas na realidade escolar e qual tempo é dedicado ao planejamento das aulas, à formação continuada e às demais atividades docentes.

Aspectos metodológicos

Este estudo ancora-se na abordagem qualitativa, que trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes no espaço das relações, processos e fenômenos (MINAYO, 2001). A pesquisa é do tipo descritiva, na busca da compreensão da realidade, caracterizando a experiência na

imersão da escola-campo. Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram a observação participante, o diário de campo e a entrevista.

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Tauá, na microrregião dos Inhamuns, no Sudoeste do estado do Ceará, com uma população estimada de 58.859 habitantes. Destes, 53,1% vivem com rendimento mensal de até meio salário mínimo. A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos é de 97,7% e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais é de 6,4, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

A escola fica localizada no Centro da cidade, sendo referência no município pelos resultados nas avaliações externas do Sistema de Avaliação do Estado do Ceará (Spaeece) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É considerada uma das melhores escolas públicas do município de Tauá, sendo premiada como Escola Nota Dez no 2º ano do ensino fundamental a partir do Índice de Desempenho Escolar (IDE)¹.

No ano de 2018, a escola aderiu ao Programa Residência Pedagógica como uma escola-campo. Esse projeto, conforme apontado anteriormente, é desenvolvido por uma instituição de ensino superior e financiado pela Capes. Na UECE, há um projeto institucional e cada curso apresenta

¹ O Prêmio Escola Nota Dez é uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará que objetiva valorizar a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, servindo como estímulo ao desenvolvimento da excelência no âmbito do sistema público de ensino no estado. Instituído por lei estadual, funciona como política indutora para as escolas melhorarem seus resultados e como política apoiadora às escolas com menores resultados. É destinado a premiar até 150 escolas públicas com melhores resultados no IDE. Para aprofundar: <https://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em: 10 out. 2019.

um subprojeto vinculado, de modo a possibilitar a aproximação da formação universitária com a realidade prática e objetiva das unidades escolares. Nesta investigação, apresentamos a experiência do subprojeto do curso de Pedagogia desenvolvido no *campus* de Tauá, no Cecitec de Inhamuns.

A carga horária do subprojeto é de 440 horas, divididas em atividades que envolvem formação dos residentes, orientação coletiva (orientador/preceptor), ambientação do residente na escola, preparação do plano de atividade individual, imersão do residente na escola com atividades de planejamento, regência de sala de aula e intervenção pedagógica acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando (preceptor) e orientada por um docente da universidade. Tem duração de 18 meses. A dinâmica do acompanhamento envolve a formação teórico-prática com a descrição das atividades, os registros, a avaliação e a socialização dos resultados. Nesse ínterim, os residentes desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e docência, com elaboração de relatórios e socialização das experiências em fóruns específicos.

Durante a etapa de imersão na escola, os bolsistas do Programa Residência Pedagógica tiveram uma carga horária específica para realizar observações, as quais foram intituladas como observações participantes. Foram 80 horas, sendo 40 horas para observar o planejamento e 40 horas para observar a sala de aula. Observamos todo o espaço escolar, desde seu entorno até o interior da sala de aula. Pudemos participar da observação na hora-atividade, bem como do planejamento, observando e indagando os professores acerca de suas práticas e experiências. Esse período foi determinante para que pudéssemos obter uma melhor compreensão do contexto do nosso objeto de investigação.

Nesse período, durante as aulas e nos planejamentos, tínhamos a liberdade para dialogar com os professores no sentido de contribuir com as ações, ao tempo que utilizamos o diário de campo como instrumento de registro, reflexão e busca da compreensão da realidade objetiva, corroborando Oliveira e Fabris (2017, p. 649) quando asseveram que: “[...] a ferramenta diário de campo participa da produção de um/a professor/a observador/a, registrador/a, reflexivo/a, com postura investigativa”. Objetivando complementar as reflexões acerca do tema, procedemos a uma entrevista com a coordenadora pedagógica. Os resultados desses instrumentos estão descritos na próxima seção, enfatizando os aspectos relevantes ao planejamento docente.

Compreendendo a realidade escolar

A gestão da unidade escolar investigada é feita por uma diretora e uma coordenadora pedagógica. A instituição possui 454 alunos, sendo 148 da educação infantil e 306 dos anos iniciais do ensino fundamental. O total de docentes é 24, sendo todas do sexo feminino, com formação em nível superior. Resultado de reflexões, pesquisas e experiências docentes, a realidade escolar é permeada por diversos elementos culturais, sociais, estruturais e pedagógicos. Durante o período de imersão do residente na escola-campo, percebemos a necessidade de refletir sobre a tarefa do planejamento, com a clareza de sua relevância na prática pedagógica. Por meio das observações, percebemos que não havia contato das professoras com seus pares de sala de aula, assim nos debruçamos sobre essa problemática.

Os anos iniciais do ensino fundamental têm como característica a unidocência (um único professor em turma),

elemento que sofreu alteração na efetivação da Lei do Piso Salarial, Lei n. 11.738/2008, que assegura um terço da carga horária para a realização de atividades extraclasse. O sistema de ensino municipal da realidade pesquisada está em processo de adequação e organizou essa prática no ano de 2016, emergindo, assim, a figura dos professores: Professor 1 (P1) e Professor 2 (P2). Esses professores ficam responsáveis por determinadas disciplinas. O P1 trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Religião. O P2 ministra Geografia, Artes e História. Vale ressaltar que o P1 fica apenas com uma turma, entretanto o P2, pela configuração da carga horária das disciplinas, ocupa outras turmas, o que impossibilita planejar junto ao P1. Isso é um ponto negativo, tendo em vista que, por conta da organização da escola, eles nunca se encontram para planejar, tampouco para refletir, discutir e conhecer os alunos com olhares, sensações e percepções diferentes. Não há dúvida de que, se eles planejassem coletivamente, poderiam desencadear vantagens acadêmicas para a turma, com caráter de interdisciplinaridade. Conforme destaca Alarcão (2003, p. 140), uma comunidade “[...] onde todos os seus atores sociais: alunos, professores e comunidade desempenham papéis ativos, embora diversificados, na construção de seu projeto educativo”, é elemento potencializador para uma escola bem organizada.

Com essa configuração, existe uma fragmentação da ação pedagógica, com distintas concepções, metodologias e práticas. Na organização da unidocência, o planejamento era coletivo e possibilitava ao professor dos anos iniciais a troca de experiências com os pares. Da forma como está sendo consolidada na realidade investigada, pode gerar efeitos negativos para a qualidade da aprendizagem.

Cada dia da semana é destinado para o planejamento de uma série/ano. No caso do 4º ano, é realizado às sextas-feiras. Ou seja, as duas professoras P1 dessas séries/anos se reúnem na sala dos professores para realizar seu planejamento. Por mais que não seja o professor da mesma turma, e sim da mesma série, analisamos que ainda é tímida a possibilidade de interação e compartilhamento de ideias. Fica um vácuo na discussão dos diagnósticos da turma, no compartilhamento de sugestões de intervenções, orientações didáticas, etc. A coordenadora pedagógica da escola reconhece a fragmentação da tarefa de planejar, enfatizando a fragilidade que isso causa ao trabalho do professor. Acrescente-se a isso a dificuldade que a instituição escolar apresenta relacionada à infraestrutura, com espaços inadequados, pouca ventilação, dentre outros empecilhos, conforme pode ser observado na fala da Coordenadora:

Nós temos dificuldades de espaço: a sala de professores é pequena, onde você não tem computador, os professores ficam pesquisando no celular, um lugar pequeno que não tem, assim, uma diversidade de livros para que ele possa estar pesquisando, buscando outros meios [...].

Entretanto, enfatiza que a implantação da hora-atividade é uma conquista para o docente, fortalecendo a realização das tarefas extraclasse no âmbito da escola. Além da tarefa de planejar as aulas, esse tempo pode ser utilizado para a escola fornecer subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos e curriculares, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

No processo de imersão dos residentes na escola-campo, as professoras foram receptivas e colocaram-se à disposição para sanar eventuais dúvidas. Os registros no diário de

campo tratam da notável interação entre elas, ajuda mútua, compartilhamento de ideias, sugestões e fontes. Isso fortalece o trabalho docente e enriquece as possibilidades a serem trabalhadas. Mesmo sendo turmas diferentes, elas atentam para a discussão dos conteúdos e resolução de algumas dificuldades comuns. Porém, fica evidente os diferentes ritmos, tendo em vista que, às vezes, uma professora antecipava um conteúdo em relação à outra. Na fala da Coordenadora Pedagógica, é evidenciado que as docentes denotam a necessidade de planejar coletivamente, mas que não encontram uma alternativa viável diante da forma como a escola está organizada. Embora as horas destinadas às atividades extraclasse sejam relevantes para o docente desenvolver o planejamento e a preparação dos materiais na escola, há a necessidade premente de melhorias na forma de organizar tal momento.

Planejar não é fácil. E isso aí entra como desafio hoje, reorganizar esses momentos [...]; a gente, às vezes, coloca como algo que tá dificultando, mas, ao mesmo também pelo ativismo que a gente tem, a gente não tem buscado alternativas e que há essa necessidade da gente buscar alternativas pra esse encontro maior com toda a equipe. (COORDENADORA).

O plano de aula norteia-se a partir de um modelo estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), no qual são delineadas sugestões. O momento destinado ao planejamento na escola é devidamente acompanhado pela Coordenadora Pedagógica, elemento avaliado positivamente pelas professoras. Nas observações, acompanhamos o repasse de informações, sugestões de atividades, subsídios às professoras. Demonstra que a Coordenadora Pedagógica e a Diretora se preocupam com a educação e os resultados de

aprendizagem, elementos primordiais para o bom funcionamento da escola. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 78), o papel da coordenação pedagógica consiste em acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares:

Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...] Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

Nesse sentido, a Coordenadora da escola se mostra atenta às suas atribuições, sempre à disposição, auxiliando os docentes. É importante a presença de uma coordenação ativa, que busque apoiar o processo de ensino e aprendizagem da escola. Uma escola sem o devido acompanhamento pedagógico pode gerar desmotivação para os professores e sobrecarga para o diretor.

Os conteúdos são embasados nos eixos e descritores do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)² e no livro

² “O PAIC é uma política pública adotada pelo Governo do Estado Ceará em 2007. Tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores, apoio à gestão, etc. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental”. (MAIS PAIC. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em: 30 jul. 2019).

didático como bases constitutivas do planejamento. O material estruturado do Mais PAIC são “livros sagrados” seguidos fielmente nas aulas, tendo o livro didático como uma espécie de complementação. O material do Mais PAIC estabelece uma rotina a ser seguida a cada período, facilitando o trabalho docente no momento de selecionar os conteúdos e atividades. Entretanto, foi observado que as professoras levam materiais extras, como músicas, textos complementares, livros escolares de outras instituições, que enriquecem e criam um leque de opções para as aulas. Isso é avaliado positivamente, visto que, em muitos casos, professores se acomodam e utilizam apenas o livro didático como fonte.

Na escola, é perceptível uma preocupação exacerbada com os resultados das avaliações externas. Essas avaliações estão pautando as práticas pedagógicas: o planejamento, os modelos de avaliação da aprendizagem, os processos educativos, etc. Notamos uma pressão sobre os professores relacionada aos resultados, principalmente porque no 5º ano, em 2019, ocorreu a avaliação externa através do SAEB, determinante para a composição do IDEB. Ademais, na triangulação dos dados, denotou-se que os sujeitos pesquisados sentem a necessidade de momentos de formação diretamente relacionados ao campo da prática profissional que desenvolvam os saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação, bem como anseiam por uma escola com melhor infraestrutura para o desenvolvimento dos trabalhos.

As principais questões evidenciadas nessa experiência denotam que o planejamento docente, a partir dessa “nova” configuração, eximiu a possibilidade de haver um planejamento coletivo. Insistimos na possibilidade de organização das atividades da escola de modo a permitir esse encontro coletivo. Encontramos no Parecer CNE/CEB n. 9/2012

a recomendação de que “[...] os sistemas têm a liberdade de organizar seu tempo e o tempo de composição da jornada de trabalho de cada professor, desde que não ultrapasse o teto de 40 horas semanais, como determina o § 1º do art. 2º da Lei n. 11.738/2008”. É necessário transcender a realização do planejamento de forma descontextualizada e sem diálogo, a fim de evitar prejuízos à prática pedagógica e à aprendizagem das crianças.

Há a necessidade de um movimento de reflexão que transcenda a tarefa de levantamentos de conteúdos e permita trocas de experiências, aprofundamento teórico e reflexão sobre a própria prática, questões que envolvem o fazer pedagógico do professor, bem como a formação continuada e a tomada de decisões.

Considerações finais

A partir das análises, percebemos que o planejamento é uma prática inerente ao fazer docente, necessária e intencional, que deve ser utilizada como ferramenta pedagógica sistematizada e transformadora das aprendizagens. É relevante ressignificar as perspectivas docentes no sentido de ampliar a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da sociedade contemporânea. O planejamento deve ser mais interativo e dialógico, ensejando que os professores tenham a oportunidade de debater com seus pares, objetivando transformar as práticas docentes, ampliando a consciência da especificidade do trabalho pedagógico, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

O compartilhamento de ideias pode tornar o planejamento uma atividade permeada de novas perspectivas.

Acreditamos que, se realizado de forma colaborativa, terá resultados significativos, considerando a possibilidade de produzir conhecimentos tácitos para melhorar a aprendizagem dos alunos. É necessário pensar no planejamento coletivo que permita aos professores se encontrarem para debater, estudar, relatar experiências e tomar decisões coletivas, e não em dupla ou individual. Para que isso aconteça, é imprescindível redimensionar o planejamento de modo a respeitar a carga horária dos docentes e a realizar a mediação reflexiva e crítica.

A partir da imersão na escola-campo, a análise do planejamento como atividade extraclasse no âmbito escolar e suas possibilidades de transformações sociais complexas remetem-nos a repensar as seguintes necessidades:

- reorganização do tempo do planejamento escolar como processo metodológico e organizacional colaborativo e inovador;
- seleção de conteúdos com critérios lógicos delineados em função das necessidades curriculares dos alunos, de modo que o material do Mais PAIC seja subsídio ao trabalho docente;
- foco nas necessidades de aprendizagem dos educandos, efetivando as dimensões diagnóstica, formativa e somativa da avaliação;
- utilização do tempo da hora-atividade para a formação continuada de professores, transcendendo o caráter da mera correção de avaliações e elaboração de atividades, conforme foi observado.

No âmbito operacional, apresentamos como sugestões aos docentes a realização de seus planos de aula, utili-

zando recursos digitais gratuitos, como o armazenamento em nuvem e o compartilhamento de arquivos pelo Google Docs e Drive, de modo a efetivar o diálogo e a interação entre os pares. Além disso, seria pertinente a prática de utilização dos diários de campo por parte dos docentes para anotações acerca de sua prática, de modo reflexivo e crítico, a fim de promover as transformações necessárias à promoção da educação de boa qualidade e ao exercício da cidadania.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 9/2012. Implantação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 abr. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial do Magistério em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda graduação) e para a Formação Continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

FARIAS, I. M. S. *et al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Diretoria de pesquisas, coordenação de população e indicadores sociais, estimativas da população residente com data de referência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, C. C. *Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica*. São Paulo: FDE, 1992.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

OLIVEIRA, S.; FABRIS, E. H. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 639-660, 2017.

ATELIÊ DO IPREDE: FORMAÇÃO ESTÉTICA, DIREITOS E AFETOS

TAMARA QUEIROZ BEZERRA LARRIPA

Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional Uninter e graduada em licenciatura em Teatro pela UFC. Bolsista vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Integrante do projeto de extensão Ateliê do Iprede. Integrante do Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafina).

Endereço eletrônico: tlarripa@gmail.com

ERCÍLIA MARIA BRAGA DE OLINDA

Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Ciência da Religião. Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fundadora do Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafina) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Religião, Mística e Espiritualidade (Germinar).

Endereço eletrônico: bragadeolinda@yahoo.com.br

Este capítulo enfoca aspectos educativos e estéticos das atividades do Projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), denominado Ateliê do Iprede, que se realiza na instituição homônima, com propostas de atividades artísticas para as crianças na faixa etária entre 3 e 6 anos. O referido projeto desenvolve atividades de contação de histórias, desenho infantil, espetáculos teatrais, entre outras linguagens, com o intuito de proporcionar experiências lúdicas e artísticas, contribuindo, assim, para a formação estética das crianças assistidas, que, em sua maioria, não têm acesso a um contexto cultural mais estimulante e diversificado por se encontrarem em situação de extrema vulnerabilidade social e violação dos seus direitos. Trata-se de uma investigação qualitativa que utiliza a estratégia do estudo de caso, tendo como objetivo geral identificar, no plano dos afetos e da educação em direitos humanos, a repercussão das atividades artísticas para essas crianças, enfocando as contações de história e as atividades de desenho.

Os principais aportes teóricos são: as abordagens sobre formação estética e educação do sensível de Duarte Júnior (2002); a categoria da experiência, conforme elaborações de Larrosa (2002); os direitos das crianças, a partir de Dallari e Korczak (1986); as contações de histórias, por Machado (2015); e o desenho infantil, consoante Goldberg (2016) e Lowenfeld e Brittain (1970). Interpretamos os dados coletados com as mães e produzidos com as crianças, utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva.

Apresentamos trechos das falas das mães e das crianças entrevistadas, além da leitura conjunta dos desenhos infantis. Identificamos traços de uma formação estética comprometida com a defesa e promoção dos direitos humanos das crianças e das mulheres, bem como percebemos efeitos que essa formação proporciona no cotidiano da criança, seja no ambiente familiar, comunitário e escolar.

O Ateliê do Iprede como espaço de promoção de direitos

Desde a sua fundação até os dias de hoje, a instituição lócus da pesquisa de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda autora, passou por várias modificações. Atualmente atende a crianças com baixas taxas nutricionais e abrange vários programas de referência ao desenvolvimento da primeira infância em vários âmbitos, contando com uma equipe multidisciplinar.

A maioria das crianças assistidas e suas famílias encontram-se em um contexto de risco e vulnerabilidade social¹, em que têm seus direitos violados em relação às necessidades básicas, “[...] vivendo em condições de pobreza, baixa escolaridade dos pais, má-nutrição, dificuldade de acesso aos serviços de saúde, educação e proteção social, que são alguns dos tantos fatores que comprometem de forma considerável o crescimento e desenvolvimento dessas crianças” (ARAÚJO; BRASIL, 2016, p. 10). Nesse contexto, a instituição procura resgatar os direitos das crianças e de

¹ A literatura especializada diferencia essas duas categorias. A primeira diz respeito ao grupo social, não implicando apenas iminência imediata de perigo, mas também, conforme explicita Janczura (2012, p. 306), “[...] a possibilidade de, num futuro próximo, ocorrer uma perda de qualidade de vida pela ausência de ação preventiva. A vulnerabilidade diz respeito à condição particular dos indivíduos na sociedade.

suas famílias, a partir dos atendimentos interdisciplinares com as orientações necessárias, promovendo o desenvolvimento da criança de forma integrada.

Com o intuito de fortalecer o pilar estético da instituição dentro do Setor Acolhimento, foi criado, em 2017, o projeto de extensão “Ateliê do Iprede: educação e experiência estética no terceiro setor”, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFC sob o código CP.2017.PJ.337, via Instituto de Cultura e Arte (ICA) da UFC. O referido projeto, hoje com o *status* de programa, configurou-se como uma ação necessária e relevante, por oferecer às crianças e acompanhantes a oportunidade do alumbramento e da paz de espírito (MONTAGNER, 2010).

As primeiras ações do projeto Ateliê do Iprede iniciaram num formato piloto em maio de 2017, conduzidas por duas professoras pesquisadoras – professora doutora Carolina Vieira Silva (licenciatura em Teatro – ICA/UFC) e professora doutora Luciane Germano Goldberg (Arte e Educação – Faced/UFC) –, que propuseram vivências em contação de histórias e em desenho infantil, com o intuito de proporcionar às crianças e seus acompanhantes um contato com a arte através de atividades artísticas, estéticas e pedagógicas pensadas para a fruição, a elaboração e a integração das vivências.

Nesse cenário, o projeto em foco contou com uma equipe composta por uma professora de teatro, uma pedagoga contadora de histórias e três participantes oriundas do projeto “Mães Colaboradoras”, do Iprede. Essa equipe se manteve de setembro de 2017 a agosto de 2018. A principal atividade consistia em convidar as crianças com idade a partir de 3 anos, com seus acompanhantes, para assistirem a uma contação de história. A seguir, conversamos sobre a

história e convidamos os participantes a desenhar. As histórias foram escolhidas a partir de temáticas que permitissem a fruição e a reflexão de uma forma lúdica. Alguns dos temas trabalhados foram: medo; o que te faz feliz; família; amizade; afeto; palavras encantadas; quem sou eu; sonhos.

O convite para desenhar não se relacionou apenas ao tema da história, mas principalmente ao que a história podia provocar no público. Não houve interferência por parte da equipe no sentido de, por exemplo, indicar formato ou técnica para os desenhos, assim o processo de criação foi completamente espontâneo. Durante a atividade, fez-se também a escuta das crianças e dos acompanhantes que quiseram falar sobre seu desenho, pois, conforme afirma Goldberg (2018, p. 3):

[...] o ato de desenhar produz duas narrativas, a gráfica e a oral, que acompanha o processo. Há, portanto, um diálogo constante entre as crianças, seus familiares e a equipe do Ateliê, que é orientada para essa recepção, pois durante a realização dos desenhos, momento extremamente rico e interativo, as crianças e seus familiares contam fatos, mostram coisas nos desenhos, pedem auxílio nas representações de figuras que têm dificuldade.

As atividades propostas pelo Ateliê foram construídas coletiva e afetivamente, levando, a partir de um relato do estagiário de Psicologia Alexandre Hewerton, à criação do neologismo “ateliar-se”, cujo significado se aproxima de “tecer fios”, “enlaçar”, “abraçar”, que se enquadra em um dos propósitos da instituição, que promove em seus atendimentos o fortalecimento do vínculo entre a criança e a mãe, ou quem assume esse papel familiar, ao mesmo tempo proporcionando experiências sensíveis, estéticas e afetivas.

Inspirados em Larrosa (2002), vemos que a experiência estética propiciada pelo contato com uma manifestação artística é algo que nos toca de alguma forma, tornando-nos sensíveis àquela fruição. A experiência se dá quando damos sentido ao que nos acontece, e isso ocorre pela ação reflexiva e narrativa. A partir das atividades vivenciadas com a mediação das arte-educadoras, o conhecimento vai se construindo de forma significativa, e a criança vai se formando cultural, social, intelectual, afetiva e esteticamente. Para Duarte Júnior (2002, p. 16):

O sentir é anterior ao pensar e compreende aspectos perceptivos e aspectos emocionais. Por isso, pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção. [...] Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética [...]. A arte como forma de conhecimento humano. Isto é: através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria.

As crianças, diante da permanente negação de direitos, não têm acesso ao universo cultural artístico, o que limita seu campo imaginativo e criativo. Para Candido (2004), o contato com a literatura, entre outras formas de arte, é uma necessidade básica, portanto um direito. Sobre o acesso ao universo da fabulação, o autor assevera:

[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação [...]; parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um

direito [...], por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. (CANDIDO, 2004, p. 174-175).

Podemos afirmar que as atividades do Ateliê do Iprede contribuem com a promoção dos direitos da criança, a começar pelo direito à “opinião e expressão”, conforme previsto no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069/1990), que trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Também promovemos o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, visando ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, conforme prevê o artigo 53, que, no inciso V, proclama o “Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Nas nossas ações, procuramos seguir o artigo 58 da referida lei, quando afirma: “No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

No contexto de precariedade que o risco e a vulnerabilidade social impõem a essas crianças, procuramos trazer à sua rotina atividades diferenciadas, artísticas e lúdicas, promovendo uma experiência estética que as crianças não experimentam em seu cotidiano. No Brasil, providências que deveriam ser tomadas a partir de políticas públicas em âmbito estatal acabam sendo promovidas por instituições da sociedade civil organizada, como as Organizações não Governamentais (ONGs), na perspectiva de diminuição das desigualdades sociais, sem qualquer discriminação, seja ét-

nica, religiosa, etária ou de estrutura familiar. Como afirma Pinheiro (2006, p. 81): “[...] Trata-se de uma perspectiva de inclusão, que se opõe à segmentação e à exclusão”. A referida autora aponta a necessidade de uma transformação a partir da sociedade, quando explica que a representação social da criança e do adolescente como portadores de direitos expressa uma reforma de valores, concepções e ideias.

Compreendendo que a defesa e promoção dos direitos à liberdade, ao respeito, à educação e ao lazer exige um alargamento de perspectiva, dialogamos com Dallari e Korczak (1986), que trazem uma reflexão sobre os direitos da criança “a ser, sentir, querer, viver e sonhar”. Percebemos a importância de considerar a criança de forma integrada, buscando o equilíbrio das atitudes em relação a elas, pois, da mesma forma que se tornam prejudiciais algumas imposições, por serem invasivas às crianças, existe uma permissividade que se torna negligência. Em relação ao “direito de ser”, os autores retrocitados afirmam que “[...] a criança tem o direito de ser pessoa e de ser tratada como pessoa. Isso quer dizer que ela é matéria e espírito e só poderá realizar-se integralmente se forem atendidas suas necessidades materiais e espirituais” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 22).

A sociedade em geral espera dos adultos um comportamento exemplar, mas como ter esse comportamento no futuro sem cuidar das crianças hoje de forma coerente ao seu desenvolvimento pleno? Não se deve estimular imitações às referências das mídias nem expor a criança ao ridículo ou forçá-la a um exibicionismo, pois isso afeta sua espontaneidade, influenciando negativamente na formação de sua personalidade. A criança tem o direito de ser respeitada no seu tempo e no seu espaço, sem ser “coisificada”, principalmente quando se trata de crianças nascidas em famílias

pobres, que já são tratadas com adjetivos pejorativos: “menor”, “mirim”, “pivete”, “delinquente”, etc. É necessário “[...] dar-lhe a possibilidade de ser o que realmente é, sem necessidade de esconder, de fingir, de representar para evitar a agressão de um adulto. Se, para ser respeitada como pessoa, a criança for obrigada a dissimular, então não existe verdadeiro respeito” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 26). Além disso, os adultos precisam dar maior importância às perguntas e questionamentos das crianças:

Quantas dessas vezes um pedido inteligente de explicações daria oportunidade a uma resposta inteligente, reveladora da vida interior da criança e de sua visão do mundo! Outras vezes terá sido perdida a oportunidade de corrigir um equívoco ou de completar uma informação, transmitindo um conhecimento útil. Procurar compreender a criança é respeitar sua inteligência. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 31).

Outro aspecto defendido pelos autores é o “direito de sentir”, tantas vezes esquecido e negligenciado pelos adultos que acreditam que o importante é ser racional. “Na criança os sentimentos ainda estão praticamente desvinculados da razão. [...] e se forem sufocados ou violentados isso acarretará dificuldades [...] e poderá criar problemas muito graves para o desenvolvimento de sua personalidade” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 35).

Falar aos sentimentos das crianças é bem mais eficaz para a compreensão delas. A necessidade do afeto é inerente à criança e contribui de forma global ao seu desenvolvimento. A criança tem o direito de se relacionar com outras crianças, de fazer amigos, de gostar do que ela gosta e ser respeitada por isso. O direito de sentir leva a criança à au-

tenticidade, à honestidade, dá-lhe a percepção de ser quem ela realmente é.

Em relação ao “direito de querer”, é necessário que fique claro que satisfazer todas as vontades não é respeitar o direito de querer. Em uma situação de aprendizagem, o que é preferido, por ser mais fácil de fazer, pode dar lugar ao desafio; a criança gosta de perceber que é capaz. Um ponto delicado sobre a vontade da criança diz respeito à coragem de dizer não no momento certo, pois, para Dallari e Korczak (1986), há que se evitar tanto a complacência quanto a submissão à vontade da criança. Também é necessário evitar o “[...] uso excessivo, indiscriminado e desnecessário do ‘não’, [pois] é preferível que a criança fique sabendo dos motivos da negativa [...]; a criança aprenderá que o sim e o não fazem parte do vocabulário usual entre pessoas que se estimam e respeitam” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 50-51).

Pode parecer estranho ou redundante falar-se sobre o “direito de viver”, porém os autores explicam a ligação entre as “[...] necessidades materiais, psicológicas e espirituais da criança e o desenvolvimento de sua personalidade e de suas potencialidades [...], de suas possibilidades e a liberdade para a criação de seu próprio mundo” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 53). A criança tem o direito de ter suas experiências, cometer seus próprios erros e poder aprender com eles. Ter direito a viver é poder falar, expressar-se e ter diálogo com quem convive; é conciliar disciplina e liberdade.

Mais um direito que os autores apresentam de forma poética é o “direito de sonhar”. Este, sim, deveria ser inerente a todo ser humano durante toda sua existência, e não deveria se perder nunca nem ser esquecido. Ah, se todas as pessoas vivenciassem esse direito de ter seu mundo de fantasia, seu reino de criação; cada um com sua lógica, suas

razões e sem medos. Assim, talvez fossem criados momentos mais verdadeiros do que a própria realidade, pois “[...] o poder de fantasiar corresponde ao desenvolvimento de uma faculdade criadora que será sempre útil à criança” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 62).

Muitas pessoas passam uma vida inteira tentando ser o que não são até se darem conta disso; ao se darem conta, passam outro tempo em busca de ser o que não foram, procurando o que deveriam ter sido, e acabam deixando de ser o que são agora, porque perderam essa capacidade criadora de sonhar. De acordo com os autores:

[...] a criança criadora de mundos pode superar as limitações impostas por sua pobreza, pela falta de atenções, pelas deficiências de sua educação escolar e mesmo pelo excesso de inutilidades despejadas sobre sua cabeça com o pretexto de educar. Nos mundos de seus sonhos a criança descobre e cria novas harmonias, inventa seus próprios caminhos, e assim apura a sensibilidade e desenvolve a inteligência. E desse modo ela caminha como pessoa, ao mesmo tempo em que se vai preparando para dar contribuições à humanidade. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 63).

Amparadas na noção da criança como sujeito de direitos, vejamos a seguir nossas considerações sobre as atividades focadas neste capítulo.

O que dizem as crianças quando escutam uma história e quando desenham

Dentre as atividades propostas pelo Ateliê, escolhemos para o presente texto as contações de histórias e as ati-

vidades de desenho, por terem sido as primeiras atividades e por serem atividades com que as crianças demonstram maior identificação. Compreendemos, dessa forma, a contribuição dessas como espaço de resgate dos direitos dessas crianças atendidas.

Sobre a contação de histórias, podemos destacar sua importância para o desenvolvimento infantil, começando por afirmar que muitos adultos se enganam pensando que a felicidade da criança está apenas em ganhar presentes caros ou muito elaborados. A criança, por enxergar o mundo de uma forma simples e bela, alegra-se quando está em contato com a natureza, ou dentro de um abraço, ou ao ouvir uma história sendo narrada de forma lúdica. Voltamos a Dallari e Korczak (1986, p. 65) para afirmar que “[...] toda criança deve ter o direito de ser alegre e feliz, de viver uma realidade que estimule os sonhos e de usar a matéria-prima dos sonhos para fecundar a realidade. Um mundo de crianças sonhadoras e felizes será a garantia de um mundo de paz”. As crianças realizam, as crianças se realizam, as crianças nos realizam quando nos ensinam que precisamos nos permitir estar com elas, cuidando direito dos direitos delas, incluindo o direito à imaginação, pois, de acordo com Machado (2015, p. 238): “[...] nesse universo imaginário, os valores [...] se dirigem para aquele lugar em nós intocado pela lógica do tempo/espacos cotidianos, onde sabemos que tudo pode ser”.

A criança tem sua inteligência e seus saberes, e isso, muitas vezes, é desconsiderado pelos adultos que estão por perto. Quando construímos uma atividade direcionada para as crianças, por exemplo, uma contação de histórias, partimos do pressuposto de que cada criança terá a sua percepção da história. É comum o pensamento de que as histórias

são “receitas” para mostrar que as crianças “devem” fazer isso ou aquilo, mas esse não é nosso propósito, por isso solicitamos que elas fizessem um desenho expressando o que haviam sentido ao ouvirem as histórias.

No Ateliê, escolhemos histórias que trouxessem reflexões para que as crianças pudessem construir seus pensamentos. Este foi o caso da história *Fada Clara-Luz e a chuva colorida*, em que Clara-Luz questionava por que as fadas não criavam suas próprias mágicas e apenas repetiam as mesmas mágicas que já existiam. Ao final da história, as crianças inventavam suas mágicas e desenhavam sobre a mágica inventada. Essas mágicas inventadas se desdobravam nos seus desejos, nos seus sonhos, nas suas vontades, nos seus anseios, nas transformações que elas desejavam que acontecessem em suas vidas, em seus espaços. Dessa forma, cria-se um espaço de construção de pensamentos e reflexões.

Sobre a atividade de desenhos, trazemos Lowenfeld e Brittain (1970, p. 213), quando afirmam: “[...] os trabalhos infantis devem ser considerados como registros do desenvolvimento da criança, e não algo a corrigir”, pois as crianças passam por fases diferentes do desenvolvimento gráfico infantil, a saber: 1. garatujas (desordenada, ordenada e nomeada); 2. pré-esquema; 3. esquema; 4. realismo; e 5. pseudo-naturalismo. Tais fases nem sempre correspondem a idades fixas, pois, às vezes, dependem do quanto a criança desenha.

Fizemos as leituras dos desenhos com a orientação da professora Luciane Goldberg, concordando com ela, ao pontuar:

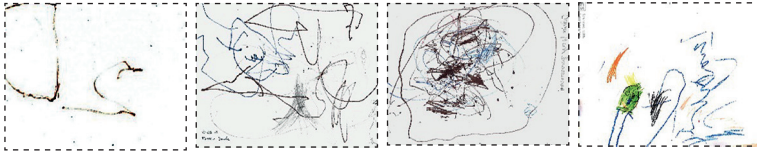
[...] o desenho é um processo formativo e formador, meio de expressão, comunicação, organização e elaboração das vivências e experiências. Precisamos reconhecer sua im-

portância, respeitar os processos de desenvolvimento gráfico e proporcionar espaços de criação e de escuta para que as crianças desenhem e falem sobre seus desenhos. É por meio das narrativas desenhadas e orais que a criança atua e se autoriza enquanto ser ativo e reflexivo. (GOLDBERG, 2016, p. 323-324).

No período de novembro de 2017 a abril de 2018, realizamos encontros para a elaboração de desenhos a partir das contações de história. Os desenhos feitos foram guardados nas pastas de cada criança para serem analisados graficamente. Apresentamos, a seguir, a leitura de uma sequência de desenhos de Grilo Falante² (4 anos). No primeiro desenho da Figura 1, observamos uma garatuja desordenada, que não ocupa o espaço do papel; tem um traço ainda muito leve, que pode ser indício de que ele não tinha hábito de desenhar. A garatuja desordenada durou um intervalo de seis encontros; pode ser observada no segundo e no terceiro desenho da Figura 1. Ele deu um salto da garatuja desordenada transitando para o pré-esquema. Não aparece muito a garatuja ordenada, pois essa se apresenta numa garatuja nomeada que pode indicar uma figura humana ainda bem rudimentar, quase uma “cabeça-pés”, observada no quarto desenho, porém o aparecimento da figura humana vai denotar o controle cada vez maior do traço para preenchimento das figuras. Apesar de muita presença de garatuja, já percebemos a chegada da criança à fase do pré-esquema.

² Utilizamos nomes de personagens de histórias infantis para as crianças com base nas personalidades delas.

Figura 1 – Sequência de desenhos de Grilo Falante



Fonte: Arquivo da primeira autora.

Na sequência de desenhos de Peter Pan (6 anos), observamos desenhos da fase de pré-esquema se direcionando para esquema. Na fase de pré-esquema, vemos figuras flutuantes, não tendo organização no espaço do papel e não aparecendo ainda linha de base nem linha de céu, o que foi observado no primeiro desenho da Figura 2. As figuras ainda rudimentares em relação ao traço e em relação à forma de preenchimento indicam que a criança não tem a motricidade fina completamente desenvolvida, o que não corresponde, de forma geral, à idade de 6 anos, que geralmente define o espaço do papel com mais clareza e intencionalidade. Outra observação é que a figura humana vinha se desenvolvendo de forma mais inteira para depois surgir de forma mais simplificada, o que deixa a dúvida se a sua figura humana está se estereotipando na forma do “boneco-palito” ou se isso foi uma estratégia que a criança usou para desenhar mais rápido várias figuras humanas no mesmo desenho, o que pode ser observado no segundo desenho da Figura 2. Em um dia em que fizemos uma leitura coletiva dos desenhos e perguntamos o que as crianças tinham desenhado, Peter Pan contou que o terceiro desenho da Figura 2 representava uma viagem que ele tinha feito com a família para São Paulo. O desenho tem a representação de uma figura humana de vermelho e o que seria um caminhão cheio de malas em

cima; ele falou que havia o caminhão, em vermelho, e o caminho, representado pelas linhas circulares em amarelo.

Figura 2 – Primeira seqüência de desenhos de Peter Pan



Fonte: Arquivo da primeira autora.

Peter Pan demonstra tanto um processo imaginativo bem desenvolvido quanto uma narrativa oral bem articulada. A partir do primeiro desenho da Figura 3, ele traz uma organização maior do espaço do papel, indicando: base e chão; figuras ordenadas da esquerda para a direita; como também uma coordenação motora e a psicomotricidade fina mais desenvolvidas, preenchendo as figuras dentro dessa delimitação (o sol e o lago). Ele apresenta no mesmo desenho várias figuras humanas já com a diferenciação de que podem ser meninas ou mulheres e outras que poderiam ser meninos ou homens, porque há figuras com os cabelos muito longos e figuras com os cabelos mais espetados. Também as figuras variam de tamanho, o que indica que algumas dessas pessoas podem ser adultas e outras podem ser crianças. Em relação ao conteúdo da história, podemos ver no segundo desenho da Figura 3 os monstros com cores bem fortes no dia da história sobre o medo; já no terceiro desenho da

Figura 3, podemos ver a relação com a personagem da Margarida Friorenta, em que ele desenha a margarida.

Figura 3 – Segunda sequência de desenhos de Peter Pan



Fonte: Arquivo da primeira autora.

Dessa forma, podemos observar um recorte do desenvolvimento gráfico das crianças em poucos encontros com atividades de contação de histórias mais atividade de desenho. Depois de um ano de atividades, foi realizada uma entrevista semiestruturada com algumas mães, juntamente com as crianças. Em síntese, as mães: a) apontaram que as histórias foram muito marcantes e que as crianças gostavam de contar as histórias para outras pessoas da comunidade e da escola; b) perceberam uma maior capacidade de atenção das crianças; c) constataram uma melhora na expressão de sentimentos das crianças e sua capacidade imaginativa; d) identificaram a ampliação da capacidade de socialização e de observação das crianças. A seguir, trazemos a fala de uma das mães sobre as atividades realizadas:

Eu percebi que na escola ele ficava de um lado pro outro e não parava e, já depois do meio pra cá, com o jeito de vocês lidar com as crianças e a forma de contar, elas já ficam todas quietas; meu filho é uma dessas crianças. Aí eu aprendi, assim, a fazer em casa desse mesmo jeito, mas tipo o jeitinho, sabe? Pra mim, eu aprendi a li-

dar com ele. A pintura foi bem legal porque eu comecei a ter mais paciência com ele, porque ele fazia só os rabiscos. Aí eu dizia: 'Filho, tem que aprender a desenhar direito; tá muito feio'. Aí, quando eu passei a pintar junto com ele, aqui mesmo, quando ele fazia só aqueles rabiscos, vocês ficavam: 'Aí, como tá lindo!'; aí eu percebi que toda vida que ele vinha ele ficava: 'Mãe, tem o desenho? Mãe, vamos pintar?'. Em casa ele não tinha isso. Aí eu comecei a fazer com ele a mesma coisa, e ele hoje em dia já está desenhando mesmo; assim, tá fazendo desenhos, coisa que antes ele não fazia. Ele começou aqui a ter esse desejo mesmo de desenhar. Ele aprendeu bastante; ele tinha muita dificuldade em questão de aceitar o contato físico com algumas pessoas, aí aqui ele aprendeu por causa do grupo que ficava na leitura. Ele aprendeu bastante.

Podemos concluir que as atividades aqui focadas foram significativas para as crianças assistidas, como também para suas mães. Entre diálogos, experiências e afetos, difundimos a ideia de que todos têm o direito de serem cuidados, de aprender, de sonhar, de ter acesso à educação e à cultura, para que, dentro dessa realidade tão precária, se acenda uma luz de transformação social.

Referências

ARAÚJO, A. B. F.; BRASIL, R. M. C. Acolhimento como estratégia de promoção do desenvolvimento infantil no Iprede. *Extensão em Ação*, Fortaleza, v. 2, n. 11, p. 7-15, 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providên-

cias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

GOLDBERG, L. G. *Autobiografismo: desenho infantil e biografia com crianças em situação de acolhimento institucional*. 2016. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GOLDBERG, L. G. *Projeto de Pesquisa Ateliê do Iprede: experiência estética na primeira infância*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) 2018/2019 – Edital n. 2/2018 (Arte e Educação – Faced).

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social?. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MACHADO, R. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Revivolta, 2015.

PINHEIRO, Â. *Criança e adolescente no Brasil: por que o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: UFC, 2006.

CINEMA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

JANAÍNA BACELO DE FIGUEIREDO

Mestra em Letras, área de concentração em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Literatura Brasileira Contemporânea pela Universidade Federal de Pelotas (UFPe), graduada em licenciatura plena em Letras-Português pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e bacharela em Artes Cênicas pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Atua junto à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, na célula de formação para professores da rede municipal, e como docente na Faculdade das Américas (Fadam), em Fortaleza. Endereço eletrônico: janainabacelo@gmail.com

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Metodologias do Ensino de História pela UECE, em Coordenação Pedagógica pela Faculdade 7 de Setembro (FA7) e em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e graduado em licenciatura em História e licenciatura em Ciências da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará. Atua na célula de formação continuada de professores. Endereço eletrônico: ivanilobezerra@yahoo.com.br

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE

Doutor em Sociologia da Educação pela University of Iowa, Estados Unidos, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduado em Música (Composição e Regência) pela Universidade de Brasília (UnB). Professor associado II da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua também junto ao curso de licenciatura em Música do Instituto de Cultura e Arte da UFC. Endereço eletrônico: luizbotelho@ufc.br

Introdução

Este capítulo discute acerca da relação entre o cinema e a formação docente, indagando sobre de que maneira a linguagem cinematográfica, sob uma perspectiva semiótica, com base na obra de Peirce, contribui na formação estética e interpretativa dos educadores. As particularidades da linguagem cinematográfica, pautadas na relação entre texto, imagem e som, constituem um terreno fértil para o exercício da capacidade de inferência, o que é imprescindível no processo de formação docente.

Visando alcançar o nosso objetivo, apoiamos-nos nos estudos de Pierce (2010) e na leitura de Santaella (2005, 2007) a respeito da semiótica *pierceana*. No que se refere ao cinema nos espaços de formação de professores, utilizamos os estudos de Amaral, Santos, R. e Santos, E. (2019) e Varani e Chalun (2008), dentre outros, por apresentarem em seus estudos elementos considerados essenciais ao referido objetivo ao qual nos propomos.

Nossa escrita se encontra dividida em quatro seções. Na primeira, apresentamos o cinema e as possibilidades no campo da formação de professores. Na segunda, abordamos o cenário em que tem se constituído historicamente a formação docente em nosso país com sua proposta teórica e

metodológica. Na terceira, propomo-nos a apresentar, embora de forma abreviada, a teoria semiótica de Pierce (2010), por meio dos estudos de Santaella (2005, 2007). Na última, discorreremos acerca da linguagem cinematográfica e suas implicações na formação docente.

De modo geral, os autores e as obras que pautaram o presente estudo, quanto à relação entre cinema e educação, enfatizam categoricamente a influência positiva e significativa do cinema no processo de formação docente. Tal influência se manifesta principalmente no desenvolvimento da capacidade de inferência, que aprofunda os processos interpretativos, na construção de relações intertextuais e contextualizações e na ampliação da sensibilidade estética, dentre outras habilidades intrínsecas a uma prática docente de qualidade.

O cinema e as possibilidades no campo da formação de professores

Reunindo em torno de si elementos de distração, fascinação, comoção, emoção, indignação, sensibilização, entre outros, o cinema vem, desde o início do século XX, sendo objeto de estudos sobre a sua constituição no campo artístico e educacional. Neste último, é apontado em vários estudos como o recurso imagético mais utilizado por professores em suas práticas pedagógicas, fato comprovado pela quantidade de trabalhos que abordam a temática em eventos acadêmicos da área (congressos, seminários, etc.).

No dia 28 de dezembro de 1895, foram exibidas as primeiras imagens públicas do cinema, no *Salon Indian* do *Grand Café*, em Paris, por meio da apresentação de imagens

captadas pelos irmãos Lumière¹ da saída de operários das fábricas onde trabalhavam por meio do uso do cinematógrafo, como era chamada a câmera que filmava e projetava filmes.

De lá para cá, com seus mais de 120 anos, o cinema já se propagou para todas as partes do globo terrestre, sendo influenciado por diferentes modos de concepção e estilo de suas narrativas. Embora em seu início tenha sido considerado uma diversão popular² e, por essa razão, tenha recebido pouco interesse do mundo acadêmico, é inegável a força que ele possui nas mais diferentes partes do planeta.

No que concerne à formação docente, entendemos que deve propiciar uma imersão de seus estudantes, futuros professores, nas artes em geral, para que possam ser tocados por experiências significativas que fortaleçam os seus processos de reflexão como seres humanos e também como profissionais da educação. Entendemos por experiência “[...] aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

Diante desse cenário, entendemos que as artes e, de modo mais específico, o cinema auxiliam no processo de sensibilização e de autoconhecimento, elementos que con-

¹ Os irmãos franceses Auguste (1862-1954) e Louis (1864-1948) Lumière eram engenheiros e herdeiros de uma fábrica de películas fotográficas. São considerados os inventores do cinema.

² Sobre os primeiros filmes produzidos, Duarte e Alegria (2008, p. 76) nos informam que eles tinham como principal objetivo “[...] mostrar a novidade da imagem em movimento. Eram curtos, sem enredo, reproduziam paisagens e situações cotidianas ou encenações cômicas feitas em estúdio e truques de montagem. Eram pequenas atrações que se encaixavam nas programações de feiras, quermesses ou quaisquer outras situações em que houvesse atividades populares – essa a razão de terem sido denominados, coletivamente, como ‘cinema de atrações’”. Para maior aprofundamento, recomendamos a leitura de Duarte e Alegria (2008).

tribuirão na constituição de professores críticos, autônomos e reflexivos de sua prática por meio da leitura estética de filmes, leitura esta “[...] na qual o sujeito convidado a assistir ao filme toma seu referencial de vida, seu processo histórico, e a partir deles se vê mobilizado a produzir sentidos, os que surgiram a partir da relação estabelecida com essa experiência vivida” (VARANI; CHALUH, 2008, p. 10).

Um breve olhar para a formação docente

A formação de professores em nosso país tem se apresentado historicamente centrada em um modelo aplicacionista de métodos e técnicas de ensino, estes produzidos por sujeitos externos à sala de aula, cabendo aos professores aplicá-los de modo automatizado e ausente de autonomia e reflexão. Tal formato tem suas origens no Paradigma da Racionalidade Técnica, que, inspirado na visão positivista do século XX:

[...] concebeu um modelo de professor como aplicador dessas técnicas e instrumentos, por meio de uma formação centrada em competências que deveriam ser assumidas para a obtenção dos resultados esperados dentro do contexto processo-produto, que, em linhas gerais, tratava-se de estudos em que se estabeleciam relações entre o comportamento do professor (processo) e a aprendizagem dos alunos (produto). (OLIVEIRA; ARAÚJO; ALBUQUERQUE, 2019, p. 143).

Como crítica a essa racionalidade, muitos estudiosos começaram a empreender modelos formativos de professores em que se privilegiavam a subjetividade e a autonomia dos estudantes nesses processos. De modo geral, esses estu-

diosos entendiam que “[...] a formação docente não se dá por meio da acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, e sim por meio de um processo de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 21).

Ainda cabe mencionar que, dentro de um percurso formativo mais tradicional, a linguagem verbal, tanto em sua manifestação escrita quanto na oral (embora a escrita ainda predomine sobre a oralidade), assume *status* privilegiado no processo de aquisição de conhecimento. Dentro do espaço escolar, as linguagens não verbais são relegadas a um caráter ilustrativo para o texto escrito ou comparativo, quando estabelece relações intertextuais. Mesmo assim, o texto escrito é sempre a primeira referência da qual as demais linguagens se distanciam. Com isso, os saberes mais subjetivos e o desenvolvimento de exercícios interpretativos, em suas múltiplas dinâmicas que os textos não verbais possibilitam, ficam completamente esquecidos no ambiente escolar.

No contexto de quebra de paradigmas epistemológicos e metodológicos da formação de professores também se inclui a necessidade de se expandir a compreensão e o conhecimento docente por meio da construção do sentido a partir de múltiplas linguagens. É dentro dessa perspectiva que situamos o nosso trabalho com o cinema, entendendo-o como um dispositivo que apresenta interessantes possibilidades formativas ao processo de constituição da identidade docente.

Dito isso, convém apresentar o conceito de dispositivo como algo que não é a formação em si, mas tem o caráter de mediar algo. Nas palavras de Ferry (2004, p. 55):

Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en si, sino

medios para la formación, podemos preguntarnos cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar.

Nesse sentido, o cinema se apresenta como um dispositivo formativo primeiramente do olhar do sujeito, das suas subjetividades, do exercício de alteridade, do seu senso estético, da sua capacidade de atribuir e construir sentido onde ele não está explícito, ou seja, da sua capacidade de produzir inferências. Tais habilidades são imprescindíveis para a formação docente, mas elas se desenvolvem antes sobre o sujeito e conseqüentemente se estendem para o professor em formação, mas não apenas como uma aprendizagem de conteúdos, e sim como experiência. Na especificidade da linguagem cinematográfica, por meio de suas imagens e sonoridades, dos ângulos das câmeras, da luz e da cor, da trilha sonora e do roteiro, da atuação do ator e do diretor é que o cinema possibilita a produção de saberes e um universo de significações e se constitui “[...] como um poderoso instrumento de comunicação, de sensibilização e de difusão de representações diversas da realidade; capaz de desestabilizar o instituído, provocando mudanças nas formas de *aprenderensinar*” (AMARAL; SANTOS, R.; SANTOS, E., 2019, p. 12-13, grifo do original).

Essa gama de múltiplas linguagens que se combinam e se complementam na linguagem cinematográfica precisa ser percebida e compreendida na sua individualidade, mas também na relação que essas linguagens estabelecem entre si. Tal tarefa não é fácil e, muitas vezes, o cinema é lido apenas como um texto linear que se constitui na narrativa

fílmica. Nesse sentido, o trabalho com o cinema no espaço escolar se limita a considerá-lo como um artifício ou apenas um meio para que sejam suscitadas discussões em função de temáticas e contextualizações sócio-históricas (abordagem que não deve ser excluída, mas que não fique restrita apenas a ela). Dentro dessa dinâmica, a leitura do texto fílmico, em muitas instâncias, obedece à lógica do texto escrito, conforme afirma Costa (2003, p. 39):

A introdução do cinema na escola (e, mais em geral, a presença da problemática relativa às linguagens audiovisuais) torna-se um momento de confronto entre um tipo de cultura centrado na palavra (aquela que institucionalmente a escola deve transmitir) e aquela que poderíamos chamar de cultura icônica (a imagem em todas as suas possíveis articulações e em suas integrações com a palavra), que tem, como vimos, uma parte cada vez mais importante nos processos informativos e 'formativos'.

É com o objetivo de refletir de forma mais aprofundada sobre a apreensão das múltiplas linguagens que compõem a linguagem cinematográfica que neste capítulo propomos a teoria semiótica como uma lente para conhecê-la e interpretá-la. Segundo Santaella (2005, p. 19): “A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. O conceito apresentado é bastante amplo, mas estabelece a especificidade do campo de atuação da Semiótica e justifica sua pertinência para a compreensão e a análise de uma linguagem artística multifacetada como é o cinema.

A teoria semiótica de Pierce: uma breve apresentação

Santaella (2005), grande estudiosa de Pierce e com inúmeros títulos publicados sobre sua obra, aponta a origem da Semiótica como ciência a três fontes distintas, quase simultâneas na perspectiva temporal, mas originadas em espaços diversos: Estados Unidos, antiga União Soviética e Europa Ocidental. Aqui falaremos da vertente estadunidense, que se constituiu por meio dos trabalhos do cientista-lógico-filósofo Charles Sanders Pierce (1839-1914). Pierce produziu sua obra ao longo de sua vida se dedicando aos estudos de vários campos de conhecimento: Matemática, Física, Astronomia, Biologia, Linguística, Filologia e História, entre outros.

O interesse em se trazer para este estudo a Semiótica sob a perspectiva *pierceana* se dá para muito além de um método de análise ou uma teoria, pois o estudioso estabeleceu como ponto de partida a experiência como exercício de quem se vê exposto e impactado pelos fenômenos que se apresentam na vida. Essa perspectiva é muito desafiadora, dado que não parte de um pensamento racional pautado por um campo teórico, mas sim da experiência vivida. É um olhar interpretativo e aponta para os modos de apreensão de uma dada realidade que posteriormente são estudados, compreendidos e sistematizados naquilo que Pierce (2010, p. 22, grifo do original) estabelece como categorias:

Tento uma análise do que aparece no mundo. Aquilo com que estamos lidando não é metafísica: é lógica, apenas. Portanto, não perguntamos o que realmente existe, apenas o que aparece a cada um de nós em todos os momentos da nossa vida. Analiso a experiência,

que é a resultante cognitiva de nossas vidas passadas, e nela encontro três elementos. Denomino-os *Categorias*.

Para a compreensão do que afirma Pierce na citação acima, é preciso deixar clara a sua concepção do que é experiência, que, segundo Santaella (2005, p. 52), consiste em “[...] tudo aquilo que se força sobre nós, impondo-se ao nosso reconhecimento”. A experiência não está ligada exclusivamente ao pensamento racional, mas também a um pensamento mais imediato e não racional. Para o teórico, aquilo que se torna presente em nossa consciência se apresenta numa gradação que se manifesta no que ele estabeleceu como os três elementos formais de toda e qualquer experiência, nomeadas pelo autor como *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*, compondo, assim, as *Categorias do pensamento e da natureza*. Tais categorias são oriundas da Fenomenologia, base da Semiótica *pierceana*.

Não é nosso objetivo neste trabalho aprofundar a análise das categorias, mas apresentá-las de forma breve, o que se faz necessário, uma vez que estão relacionadas com a concepção de signo já na perspectiva semiótica. A *primeiridade* tem uma relação direta com o presente, pois trata-se da consciência imediata, uma impressão, um sentimento em caráter de originalidade, espontaneidade e liberdade. Encontra-se nessa categoria a qualidade de um sentimento, de uma sensação, associada à consciência. Na medida em que esse instante se esvai, transita-se para a *secundidade*, para o que é mais concreto, material, inegável, pensável; a percepção de fatos externos que se opõem ao sujeito provoca uma reação. A *terceiridade* “[...] corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, por meio do qual representamos e interpretamos o mundo”

(SANTAELLA, 2005, p. 79). A *terceiridade*, em relação à consciência imediata e à experiência (*primeiridade*), bem como em relação à percepção da experiência como factual e conflituosa (*secundidade*), interpõe uma camada interpretativa entre o que é primeiramente consciência e posteriormente percepção, ou seja, é do caráter da inteligência. No tocante às três categorias, afirma Santaella (2005, p. 84):

Aí estão enraizadas na fenomenologia as bases para a Semiótica, pois é justo na terceira categoria fenomenológica que encontramos a noção de signo genuíno ou triádico, assim como é nas segunda e primeira categorias que emergem as formas de signos não genuínos, isto é, as formas quase signicas da consciência ou linguagem.

Uma vez explicitadas as categorias fenomenológicas a partir das quais Pierce constituiu sua teoria semiótica, nas palavras de Santaella (2005) ficou explícito que a noção de signo genuíno se constitui a partir da *terceiridade*. De uma forma simplificada, pode-se afirmar que a Semiótica, mais acentuadamente em um de seus três ramos, a gramática especulativa, pode ser compreendida como uma teoria geral de todas as espécies de signos, bem como de suas propriedades. Em função disso, é de suma importância que compreendamos o conceito de signo sob a perspectiva de Pierce. Para o teórico, o conceito de signo excede a linguagem verbal e se estende para a linguagem não verbal. Nas palavras de Santaella (2007, p. 8), em sua leitura do conceito de signo de Pierce:

[...] o signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma

pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo, etc.) que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo.

No conceito acima fica explícita a lógica triádica do signo sob o viés *pierceano*: a relação entre objeto, signo e interpretante, os quais sempre ocupam uma posição lógica no processo representativo. Nesse sentido, fica claro que o signo tem uma função mediadora entre o objeto e o interpretante, o que evidencia a força de representação do signo como exercício de linguagem. Santaella (2007) afirma que a noção de signo de Pierce é muito ampla, pois na sua concepção o signo não precisa ter a natureza plena de linguagem, podendo ser qualquer coisa que esteja presente à mente, dando corpo ao pensamento, às emoções, às reações, sendo exatamente por isso que esses sentimentos podem ser externalizados. É necessário salientar que o interpretante do signo não se refere ao seu intérprete, mas sim a “[...] um processo relacional que se cria na mente do intérprete” (SANTAELLA, 2005, p. 91).

Na teoria *pierceana*, na base do signo estão as três categorias fenomenológicas já aqui explicitadas, a partir das quais o teórico estabelece as três propriedades formais que um signo deve apresentar para que funcione como signo: sua qualidade, sua existência e seu caráter de lei. A qualidade (uma cor, um som, uma textura, etc.) está ligada à *primeiridade*, ou seja, comunica-se diretamente aos sentidos, adquirindo um poder de sugestão que estabelece uma cadeia de sentidos. Quando uma qualidade funciona como signo, é chamada de *quali-signo*. O existente, ligado à *secundidade*, ao

ocupar um lugar concreto no tempo e no espaço, marca-se pela oposição a outros existentes a partir das características concretas que apresenta e que remetem para determinados sentidos. Quando um existente aponta para uma referência possível, ele funciona como um signo e é chamado de *sin-signo*.

Por fim, a terceira propriedade formal do signo é o seu caráter de lei, ligado à *terceiridade*, portanto é do plano da inteligência, da racionalização e da sistematização. Essa terceira propriedade se apresenta quando uma manifestação, em sua primeira instância original, é enquadrada em leis gerais de funcionamento, como é o caso das palavras e das convenções socioculturais. Quando algo se apresenta sob a orientação de alguma lei que o enquadra é chamado de *legi-signo* (SANTAELLA, 2007).

Pierce desmembra sua teoria dos signos sempre em categorias triádicas, focadas em diferentes relações entre o objeto, o signo e o interpretante. Na relação entre o signo e seu objeto (de que maneiras o signo pode representar o seu objeto), a partir da propriedade do signo, ele pode ser: se for qualidade (*quali-signo*), índice; se for existente (*sin-signo*), ícone; se for uma lei (*legi-signo*), *símbolo*. Essa classificação é uma das mais utilizadas e conhecidas da teoria *perceana*, mas não é nosso objetivo aprofundá-las.

Para o foco deste estudo, interessa-nos explorar com um pouco mais de aprofundamento a relação entre o signo e seu interpretante (efeito interpretativo que o signo produz em uma mente real ou potencial). Sobre a teoria dos interpretantes de Pierce, Santaella (2007) a sintetiza afirmando que a relação entre o signo e o objeto é dual – o objeto representado e o signo que o representa. Já a relação entre o signo e o seu interpretante é triádica, pois podem ser identifica-

dos três momentos diversos no percurso da interpretação. O primeiro nível do interpretante é chamado *interpretante imediato* – refere-se ao potencial interpretativo do signo, que lhe é inerente, independentemente de um intérprete. O segundo nível do interpretante é chamado *interpretante dinâmico* – refere-se ao efeito de sentido que o interpretante realiza junto a um intérprete específico. O terceiro nível do interpretante é chamado *interpretante final* – refere-se a um resultado interpretativo ideal, a que todo intérprete deveria chegar, mas nunca inteiramente atingível.

Em relação ao interpretante dinâmico, resgatando as categorias da *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*, Santaella (2007) apresenta outros três níveis estabelecidos por Pierce: interpretante emocional, energético e lógico. O interpretante emocional diz respeito ao primeiro efeito que um signo exerce sobre o intérprete e se dá sobre uma qualidade de sentimento; é por meio das sensações que comunica ao intérprete. O interpretante energético corresponde ao segundo efeito do signo, o qual desencadeia uma reação física ou mental no intérprete, movimentando-o em direção ao objeto que indica. O interpretante lógico corresponde ao terceiro efeito de um signo sobre o intérprete que o interpreta a partir de regras interpretativas internalizadas, convenções e hábitos associativos.

Embora Pierce ainda estabeleça mais três categorias a partir do interpretante final, elas não serão aqui abordadas. A razão de termos designado as categorias do interpretante dinâmico é porque indicam níveis de leitura que não se apresentam de forma estanque, mas, na maioria das vezes, em operações mentais quase que concomitantes. Em sua obra *Semiótica aplicada*, Santaella (2007) propõe a teoria do interpretante de Pierce como uma “radiografia” ou “microscopia”

das formas como os processos interpretativos se dão. É justamente com esse propósito que a teoria semiótica *pierceana* foi trazida para a reflexão que aqui apresentamos. Devido à sua extrema complexidade, ficaria sem sentido abordar apenas a teoria do interpretante de Pierce sem explicar minimamente as suas categorias fenomenológicas que deram origem à sua teoria semiótica e serviram como base para a sua teoria do signo. É ainda Santaella (2007, p. 27), com sua leitura exemplar da obra *pierceana*, que explicita de forma competente e justifica a importância da teoria do interpretante para o encaminhamento do presente trabalho:

[...] os níveis do interpretante incorporam não só elementos lógicos, racionais, como também emotivos, sensórios, ativos e reativos como parte do processo interpretativo. Este se constitui em um compósito de habilidades mentais e sensórias que se integram em um todo coeso. São essas as habilidades que precisamos desenvolver na prática das leituras semióticas [...].

A linguagem do cinema na perspectiva da formação docente

Em sua obra *Estética do cinema*, Gérard Betton intitula o capítulo II como: “Os signos de uma escrita. Elementos de uma linguagem”. Nesse longo capítulo, o autor apresenta os elementos da linguagem cinematográfica, tais como: o tempo, o espaço, a palavra e o som. O interessante aqui é se pensar que, ao apresentar as partes constituintes das múltiplas linguagens que compõem a linguagem cinematográfica, o autor as nomeia como signos e o quanto as opções estéticas do diretor e suas escolhas se constituem em signos diversos na construção da obra como um todo. Tal abordagem apon-

ta para a coerência da análise semiótica como possibilidade de apreensão das particularidades da linguagem cinematográfica que se constituem como signos na perspectiva que já apontamos. Costa (2003, p. 37) afirma que:

[...] a pesquisa semiótica, mesmo mantendo seu caráter altamente especializado, foi-se liberando de sua subordinação inicial ao modelo linguístico, aproximando-se mais da complexidade e da variedade do fenômeno cinematográfico e estabelecendo um diálogo mais estreito com outros setores de investigação.

Para além de um sentido geral que cada filme assume como obra finalizada, o seu processo progressivo de construção de sentido constitui-se, ao longo do filme, de uma grande rede de signos de vários níveis que nos afeta de forma diferenciada. A obra fílmica como processo, o qual se engendra a partir das especificidades da linguagem cinematográfica, muitas vezes passa despercebida ao espectador mais inexperiente ou não instrumentalizado.

Quanto ao processo de formação docente, retomando-se a perspectiva de Nóvoa (1992) de que se deve privilegiar a subjetividade, a autonomia e a reflexão crítica, o potente exercício de construção de sentido proposto pelo cinema, a partir da teoria semiótica, tem um caráter formativo do olhar e nada pode conceder mais autonomia ao sujeito do que ampliar a sua capacidade de atribuir sentido, deixando, assim, de ser um mero espectador, vendo-se, então, como sujeito ativo na construção do sentido.

Aqui cabe também retomar o conceito de dispositivo, pensando-se o cinema como mediador de uma aprendizagem possibilitada pela análise semiótica, que, segundo San-

taella (2007), revela a natureza dos signos, suas referências, as informações que transmitem, sua estruturação em sistemas e seu funcionamento, bem como, a partir dessa consciência e aprendizagem, compreender que efeitos produzem sobre o receptor.

Tal aprendizagem influencia diretamente na formação do professor no que diz respeito ao desenvolvimento de sua capacidade de inferência, que aprofunda a sua capacidade interpretativa na construção de relações intertextuais e contextualizações e na ampliação da sensibilidade estética, dentre outras habilidades intrínsecas a uma prática docente de qualidade.

Esse é o conhecimento que o professor precisa desenvolver para tornar-se mediador dessa aprendizagem para os seus alunos dentro do ambiente escolar, expandindo as possibilidades do processo educativo para além de uma linguagem de cunho formal, cuja função é ser meramente comunicativa. Para tanto, o diálogo entre a educação e a arte é sempre uma relação profícua na formação do sujeito, assim:

Experiências e processos criativos se aproximam e são potencializados, quando criamos espaços de diálogo entre educação e arte, ultrapassando os limites estabelecidos pelos explicativos, fazendo manifesto a dimensões outras que produzem conhecimento a partir do arrebatamento, do arrepio, da falta de domínio de si, sem estruturação lógica. Nessa perspectiva, a cultura é matéria-prima no processo de significação e no imbricamento de experiências intelectuais e sensíveis. (AMARAL; SANTOS, R.; SANTOS, E., 2019, p. 4).

Considerações finais

Diante do que foi exposto nesta escrita, consideramos que o cinema pode exercer um relevante papel no processo de formação docente, uma vez que se apresenta como um importante dispositivo que permite ao professor em formação a vivência de experiências significativas, notadamente referentes ao educar o olhar, ao exercício da alteridade, ao seu senso estético e ao desenvolvimento e valorização de sua subjetividade. Todavia, para que isso aconteça de forma mais efetiva possível, faz-se necessário que a formação docente continue a romper com o Paradigma da Racionalidade Técnica, que por muito tempo concebeu o professor como um mero aplicador de técnicas em sala de aula, e continue a ampliar as suas abordagens formativas, tendo em vista a formação de professores que reflitam criticamente suas práticas, o que contribui para a constituição de sua identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Nesse aspecto, julgamos que os estudos da Semiótica, na perspectiva *pierceana*, possibilitam uma compreensão do conjunto de signos e da heterogeneidade das diferentes linguagens que se imbricam na constituição do discurso cinematográfico. Portanto, a aquisição desse conhecimento contribui de maneira importante na formação docente, na medida em que amplia a capacidade de interpretação e compreensão do cinema como expressão artística, tornando o professor um mediador dessa linguagem.

Referências

AMARAL, M. M.; SANTOS, R.; SANTOS, E. O. O cinema como arte e dispositivo midiático potencializador de atos de currí-

culo multirreferenciais no ensino superior. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019.

BETTON, G. *Estética do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

COSTA, A. *Compreender o cinema*. São Paulo: Globo, 2003.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, 2008.

FERRY, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

OLIVEIRA, A. I. B.; ARAÚJO, F. M. L.; ALBUQUERQUE, L. B. A formação de professores de História e suas implicações na prática docente. In: RIBEIRO, L. T. F.; SILVA, S. M. A.; CASTRO, F. M. F. M. (Org.). *Debates em História da Educação e formação de professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: UECE, 2019. p. 140-159.

PIERCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VARANI, A.; CHALUH, L. N. O uso do filme na formação de professores. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-23, 2008.

O PROGRAMA “ATELIÊ DO IPREDE” COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM ARTE-EDUCAÇÃO PARA PEDAGOGOS

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e licenciada em Artes Plásticas também pela FURG. Arte-Educadora. Professora adjunta da UFC. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). Líder do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna). Coordenadora do projeto de pesquisa “Ateliê do Iprede: experiência estética na primeira infância no terceiro setor” (Pibic/UFC). Colaboradora do programa de extensão Ateliê do Iprede.

Endereço eletrônico: lugoldberg@hotmail.com

LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da rede pública de ensino de Fortaleza. Membro do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna). Integrante do grupo de pesquisa do “Ateliê do Iprede”.

Endereço eletrônico: junior_lspj@hotmail.com

HILDENILLE ALBUQUERQUE NOGUEIRA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Estagiária na rede privada de ensino em Fortaleza. Membro do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna). Integrante do grupo de pesquisa “Ateliê do Iprede”.

Endereço eletrônico: hill.albuquerque@gmail.com



capítulo objetiva apresentar e refletir sobre as contribuições do “Ateliê do Iprede”, Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) – Instituto de Cultura e Arte (ICA) / Faculdade de Educação (Faced) –, realizado em parceria com o Instituto da Primeira Infância (Iprede), para a formação em Arte-Educação de pedagogos(as). Tal programa visa fortalecer o pilar estético da instituição, oferecendo às crianças e suas famílias a oportunidade do alumbramento e da paz de espírito (MONTAGNER, 1993).

Através de um eixo específico para a formação de professores em Artes e em Pedagogia, o Ateliê do Iprede configura-se em local propício para a realização de estágios e atividades complementares, bem como em espaço de aproximação com grupos de estudo, pesquisa e extensão, gerando fluxos e integração de saberes. Assim, por meio de suas atividades que visam à promoção de experiências artísticas e estéticas (LARROSA, 2016), o programa se torna espaço formativo para aqueles que possuem interesse em aprender mais sobre Arte-Educação e educação estética, com vistas à promoção do desenvolvimento infantil na primeira infância.

Como resultados, é possível constatar o quanto o programa colabora para a construção do conhecimento pedagógico em Arte-Educação, permitindo uma maior reflexão acerca do desenvolvimento infantil baseado em experiências artísticas e estéticas no contato com a realidade de crianças em vulnerabilidade social em uma instituição do terceiro setor. Constatou-se também que o Ateliê do Iprede

colabora, de forma efetiva e afetiva, para a formação continuada, fortalecendo a prática pedagógica de profissionais atuantes em diferentes instâncias educacionais.

Este texto se organizará a partir de uma apresentação do Programa Ateliê do Iprede, seus objetivos, ações e contribuições no campo da Arte-Educação, seguido de relatos de experiência de uma pedagoga em formação, bolsista de Iniciação Científica (Pibic – 2018/2019) e membro voluntária do Ateliê do Iprede, e de um pedagogo formado, professor da rede pública, ambos participantes do grupo de pesquisa do Ateliê do Iprede.

O Programa Ateliê do Iprede

Para apresentar o Programa Ateliê do Iprede (2019-2020), é preciso retroceder às suas origens, em 2017, quando foi criado o Projeto de Extensão “Ateliê do Iprede: educação e experiência estética no terceiro setor”, fruto da iniciativa dos professores Carolina Vieira Silva (coordenadora) e Pedro Henriques Pinto, ambos do curso de licenciatura em Teatro da UFC. Encantados com o Iprede, iniciaram esta parceria e, movidos pelo desejo de promover ações nas diferentes linguagens artísticas para/com as crianças e suas famílias atendidas pelo Iprede, convidaram professores e professoras da Faced e do ICA para compor o projeto, buscando reunir olhares pedagógicos, estéticos e artísticos provenientes do teatro, artes visuais, dança, música e cinema.

Apesar da proposta multidisciplinar inicial, a relação mais perene estabelecida até hoje foi a das áreas de Teatro e Artes Visuais, representadas pelos professores Carolina Vieira e Pedro Pinto (ICA), em parceria com a professora Luciane Goldberg (Faced). Dessa integração surgiu o projeto

Ateliê do Iprede, com o objetivo de elaborar um *modus operandi* que privilegiasse a experiência estética e singular no campo pedagógico na primeira infância, tendo como local de atuação o Setor de Acolhimento do Iprede¹. Entre 2017 e 2018, tal *modus operandi* se desenvolveu a partir da contação de histórias e do desenho infantil, que juntos promovem a fruição e a elaboração estética e artística, reunindo saberes especializados dos docentes proponentes da ação de extensão.

Somados aos docentes, estudantes e profissionais das áreas de Teatro, Pedagogia e Psicologia, assim como mães colaboradoras², passaram a compor a primeira equipe do Ateliê do Iprede, que se propôs, desde então, a atender a todas as crianças de 3 a 6 anos, representando um quantitativo de aproximadamente 1.000 crianças/famílias. De uma ação quinzenal inicial, o Ateliê passou a funcionar todos os dias da semana nos turnos da manhã e da tarde, caracterizando-se, assim, em um atendimento oficial da instituição, como os demais serviços prestados (nutrição, pediatria, psicomotricidade, mediação, etc.) às crianças. Diante da ampliação da dimensão das atividades do Ateliê, o projeto passou também a captar recursos de editais nas áreas da Arte e da Cultura como forma de buscar autonomia financeira e poder contar com profissionais contratados, além dos bolsistas da UFC. Os recursos captados também auxiliaram e auxiliam nas reestruturações físicas e logísticas dos espaços da instituição, promovendo melhorias que foram e são essenciais

¹ Projeto de Extensão “Ateliê do Iprede: educação e experiência estética no terceiro setor” (2017).

² O Projeto “Mães Colaboradoras” viabiliza às mães das crianças atendidas pelo Iprede um espaço de trabalho remunerado dentro da instituição, com ações formativas em âmbito social e profissional.

para a realização das atividades artísticas, que requerem espaços adequados nas áreas de Teatro e Artes Visuais.

Caracterizando-se como um grande celeiro de ideias, ações e aprendizagens, o Ateliê do Iprede colabora diretamente com a formação pedagógica, artística e estética, seja de seus integrantes, atores que promovem as atividades do Ateliê, seja das crianças e familiares atendidos, objetivando: fomentar ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas às questões concernentes à educação e experiência estética na primeira infância; propiciar acesso às linguagens artísticas a uma significativa camada da sociedade que vive em condição de estresse permanente e vulnerabilidade social; e cooperar com a formação dos licenciandos e dos alunos da pós-graduação, bem como com a formação continuada de professores em Artes e Pedagogia³.

Em congruência aos objetivos a que se propõe o Ateliê do Iprede, à ação de Extensão somam-se hoje a Pesquisa, concretizada pela formação de um grupo de pesquisa composto por estudantes e profissionais, voluntários e bolsistas, com projeto de pesquisa cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa (Pibic – 2018/2019 e Pibic – 2019/2020) e com projeto aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE 09332019.2.0000.5034), e o Ensino, representado por disciplinas dos cursos de Pedagogia e Teatro que acontecem diretamente no Iprede, estas últimas promovendo a elaboração de produtos artísticos teatrais pelos estudantes que são apresentados ao público infantil. Dessa forma, o Ateliê proporciona a formação de estudantes matriculados nas disciplinas dos cursos de Teatro e Pedagogia da UFC e no próprio Ateliê como voluntários e bolsistas – Pró-Reitoria de Extensão (PREX), Pró-Reitoria de

³ Objetivos específicos do Projeto de Extensão “Ateliê do Iprede: educação e experiência estética no terceiro setor” (2017/2018).

Assuntos Estudantis (PRAE), Programa de Iniciação Científica (Pibic), Bolsa Arte –, bem como estagiários (especialmente da área de Psicologia) e profissionais graduados em Teatro e Pedagogia.

Diante do crescimento das ações de extensão, em 2019 o projeto de extensão se ampliou para a criação de um programa, pretendendo “conciliar ações de extensão (Festival, Simpósio, Curso de Capacitação, Ações Continuadas e Consultoria), integrando duas unidades distintas da UFC: Faculdade de Educação e Instituto de Cultura e Arte”⁴. Tal programa propõe então a atuação em oito eixos de ação:

1- Atendimento a grupos de crianças; 2- Eventos para todo o público atendido pelo Iprede; 3- Curso de Aperfeiçoamento; 4- Realização do Simpósio Arte, Cultura e Primeira Infância; 5- Promoção do Teatro de Primeira: mostra estudantil de teatro para a primeira infância; 6- Formação de Professores; 7- Apoio ao desenvolvimento de pesquisas; e 8- Consultoria para elaboração, planejamento e execução de projeto nos âmbitos da Arte e da Cultura.

Nosso enfoque aqui residirá no eixo 6 – Formação de professores, o qual se alimenta de alguns dos demais eixos, visto que, em praticamente todos, os participantes do Ateliê do Iprede, sejam estudantes (bolsistas e/ou voluntários) e profissionais, nas suas distintas equipes (ensino, pesquisa e extensão), beneficiam-se diretamente das ações derivadas do trabalho direto com as crianças e seus familiares, dos eventos realizados, dos cursos de formação e aperfeiçoa-

⁴ Programa de Extensão “Ateliê do Iprede: educação e experiência estética no terceiro setor” (2019/2020).

mento, do Simpósio (em 2019 batizado como Simpósio do Ateliê do Iprede), da Mostra Estudantil Teatro de Primeira e das ações da pesquisa. Aquele ou aquela que ingressa no Ateliê do Iprede tem oportunidades das mais variadas para sua formação pessoal e profissional, contando com o suporte institucional da UFC e do Iprede.

Nesse leque formativo e abrangente proporcionado pelo Ateliê do Iprede, irá nos interessar aqui dar um enfoque à formação do(a) pedagogo(a) em Arte-Educação: como ocorre essa formação? No que o Ateliê do Iprede contribui para a formação de pedagogos(as) como espaço de educação não formal que privilegia a experiência estética e artística com crianças? Quais as vivências e experiências em Arte-Educação mais significativas para essa formação? Tais questionamentos, entre outros, servirão como ponto de partida para o relato de experiência de uma estudante de Pedagogia que atuou como voluntária e como bolsista de Iniciação Científica (Pibic – 2018-2019/UFC) e de um pedagogo graduado, voluntário do Grupo de Pesquisa Ateliê do Iprede e professor da rede pública do município de Fortaleza, o que veremos a seguir.

O Ateliê do Iprede como espaço formativo em Arte-Educação: relatos de experiência

Relato da pedagoga em formação

Minha história com o Programa Ateliê do Iprede se inicia em agosto do ano de 2018, quando fui selecionada para ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) no período de 2018/2019, através da UFC. Almejávamos pesquisar sobre as contribuições

da experiência estética para a vida de crianças em situação de vulnerabilidade social, mais especificamente daquelas assistidas pelo Iprede. Logo de início, senti um grande encanto e, como adulta, compreendi o porquê de as crianças gostarem tanto daqueles momentos. Em meio a adereços, músicas e fantasias, permiti-me afetar pelas atividades propostas e enchi meus olhos com cada detalhe cuidadosamente organizado para proporcionar uma experiência estética com muita qualidade.

Após vários dias de observação, vi-me na necessidade de ajudar e fortalecer as ações do programa, colocando-me, dessa forma, à disposição do voluntariado da instituição, onde uma vez por semana passei a participar de forma mais ativa das ações do próprio Ateliê, além de me proporcionar uma melhor aproximação ao programa, participando, inclusive, dos processos de criação e implementação das ações. Por falar em ações, sempre fico feliz em lembrar o quanto estas me remeteram à minha primeira infância; lembro-me muito bem o quanto brinquei, cantei e dancei junto às outras crianças, ajudando-me com um lado meu que era bastante receoso no momento de dialogar com aqueles que não conheço. Senti de perto, através dos abraços, sorrisos e lembranças das crianças, o afeto e respeito que elas tinham para com a equipe do programa, que atua junto a elas desde o ano de 2017; ali foi possível ver uma construção de laços que deu certo.

Um grande aspecto que me chamou bastante a atenção enquanto desenvolvi o trabalho voluntário e de pesquisa dentro do Ateliê está ligado ao trabalho em equipe daqueles que constroem o programa, o que é algo de suma importância para o bom funcionamento de qualquer trabalho: a harmonia e a amizade formadas ao longo do tempo que estão

ali, mostrando-se sempre preocupados com o que irão passar no Setor de Acolhimento do Iprede, sempre conscientes de que aquilo que é produzido é algo feito pelo coletivo e para um coletivo. Essa mesma equipe nos mostra capricho e qualidade em cada uma de suas ações, o que, para mim, como pedagoga em formação, fez com que eu refletisse acerca de minha prática no que diz respeito ao valor que preciso dar às minhas intencionalidades pedagógicas como futura professora, seja em um âmbito formal ou não, para fim da construção de conhecimento das crianças com quem futuramente atuarei. Trata-se aqui de dar o meu melhor, independentemente das condições em que esteja inserida, e manter sempre uma boa relação com aqueles que estejam ao meu redor.

A partir de minha decisão, pude ver o quão especial e afetivo era aquele espaço para as crianças. Em meio a uma realidade estressante de atendimentos médicos e psicológicos, elas têm a oportunidade de sentirem suas infâncias, apesar das adversidades de uma sociedade difícil de lidar. Foi na educação não formal do Ateliê do Iprede que vi a possibilidade de colaborar com crianças em situação de vulnerabilidade, mostrando-me que elas são pessoas e têm tanto direito a determinados acessos quanto aquelas que possuem um poder aquisitivo maior, bem como de analisar o porquê de cumprir meu papel como educadora e o de transformação social através da cultura, conforme compreendido pelo pensamento de Luckesi (2001) ao afirmar que a educação é um típico “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação.

Considerando que a educação é um meio no qual o homem busca se libertar de suas opressões e que é a partir dela que se criam experiências que possibilitam uma melhor vivência individual e coletiva, percebi o quanto o Ateliê me

trouxe um olhar mais amplo e sensível acerca do que é a vida em sociedade e de como esta funciona de forma desigual, considerando que consequências as desigualdades sociais trazem para o desenvolvimento de um ser humano e de que formas os pedagogos, mesmo estando em período de formação, podem ajudar a amenizar a presente situação. Assim, o Ateliê do Iprede se apresentou diante dos meus olhos trazendo à tona diversas experiências em arte e mostrando-se como um pequeno gesto de solidariedade que afronta opressões sociais em favor não apenas da aprendizagem intelectual, mas também dos direitos humanos, sociais e culturais, fazendo uma grande diferença na vida dos “invisíveis”.

Assim, através das contações de histórias, apresentações teatrais, oficinas de pintura e desenho, jogos teatrais e musicais, entre outros atrativos para o desenvolvimento estético e educativo na primeira infância proporcionadas pelo Ateliê, é possível ver de forma clara a importância do despertar de uma consciência estética para a vida dessas crianças, que possuem pouco e, às vezes, nenhum acesso a linguagens artísticas; quando têm, geralmente as encontram de forma precária, no que diz respeito não apenas à construção de processos mentais como também do sensibilizatório do ser. Trata-se de um meio formativo que permite a utilização do imaginário, o desenvolvimento da fruição, criatividade, percepção, incentivo e motivação para a leitura, a mudança de comportamento, além de causar um impacto no desenvolvimento escolar das crianças.

Cada aspecto anteriormente citado e as experiências que vivenciei junto ao Programa Ateliê do Iprede são de grande importância para pedagogos(as), ainda mais para aqueles(as) que, como eu, estão em processo de formação, trazendo transformações em suas práticas em prol da não

reprodução de ideologias tradicionais que insistem em condicionar as crianças à aprendizagem de conteúdos que são considerados mais importantes do que a arte. Vemos isso sendo bastante reproduzido nas escolas públicas, desconsiderando-a como um elemento fundamental para a formação de um ser cidadão. Porém, olhando de outro ângulo, vemos que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade, que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 23).

Dessa forma, passei a refletir que o fazer arte pode até não ser algo sério, mas sim de uma grande responsabilidade, o que inclui as linguagens artísticas apresentadas pelo Programa Ateliê do Iprede. O pedagogo concorda com a seriedade desta, assim, segundo Barbosa (2010, p. 4), que a arte é “[...] fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo”. Tratamos, então, de uma área de conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, a importância do caminhar da arte em conjunto com a educação e a vida, uma reaproximação realizada pelo programa em prol de pessoas com pouco acesso a esta parte da cultura.

Podemos ver que no Ateliê do Iprede há uma constante construção de um programa que muito está dialogando com uma população significativa de Fortaleza. Seu efeito traz transformações de caráter social através da arte para crian-

ças assistidas pelo Iprede, além de servir de grande exemplo para quem está traçando seu perfil como futuro educador. Trata-se aqui de um espaço educativo não escolar para crianças em situação de vulnerabilidade social, que produz um melhor desenvolvimento cognitivo no que diz respeito a processos mentais de percepção de quem sou eu para com o mundo em que vivo. Através dele, podemos refletir acerca da luta travada pertinente à arte e educação, principalmente em meio a uma educação formal, entre as quatro paredes de uma sala de aula, que pouco trata do desenvolvimento sensibilizador e estético, que não se interessa pela promoção de um ser crítico e reflexivo, que não vê na arte a oportunidade de fazer uma criança crescer mais feliz.

Relato do pedagogo formado e professor da rede pública

Com o intuito de iniciar um diálogo sobre as contribuições que o Programa Ateliê do Iprede proporciona em minha vida, seja no campo profissional ou pessoal, comecei contando o caminho percorrido até ele, pois a minha relação efetiva e afetiva com tal espaço vem sendo construída desde quando ele era um projeto. Assim, fui adentrando os seus meandros sensíveis, estéticos e artísticos de novembro de 2017 até então.

Em 2017, formava-me em Pedagogia pela UFC e fechava o ciclo de uma das melhores experiências que tive durante meu processo formativo em tal curso, que foi a oportunidade incrível de ser monitor da disciplina “Arte e Educação”. Vivenciar as experiências formativas (JOSSO, 2010) que tal campo do conhecimento promove de forma única – ainda sendo monitor – me possibilitou enxergar horizontes de produção acadêmica no campo da arte e da formação.

Tal componente curricular foi e ainda é ministrado pela professora doutora Luciane Germano Goldberg; em uma de nossas reuniões para tratar sobre a disciplina “Arte e Educação”, ela contou sobre o então Projeto de Extensão Ateliê do Iprede e me fez o convite para conhecê-lo. O seu entusiasmo e a sua alegria por fazer parte de algo sensível, significativo e potencializador despertaram o meu interesse, deixando-me curioso e encantado com a proposta de tal Ateliê, que visa até hoje à promoção de experiências estéticas, artísticas e sensíveis às crianças que são atendidas pelo Iprede, em conjunto com o setor de acolhimento dessa instituição – fortalecendo o pilar estético do Iprede –, que vivem em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, essa nova perspectiva de experiência somava-se ao meu interesse nos estudos sobre tais campos e espaços.

Assim, acreditando que alguém que tenha acabado de se formar – como eu na época – tem a vontade de embarcar em aventuras que proporcionem aprender, experienciar e sentir, permiti-me mergulhar nesse projeto, sendo agora um programa, podendo vivenciar tudo isso. Assim, não pensei duas vezes em aceitar o convite da professora Luciane.

No primeiro dia em que fui conhecer o espaço e a estrutura em que se apoia o Ateliê, vi que não queria mais sair dali, pois me sentia um adulto a visitar minha criança interior, repetindo-se essa sensação em todas as terças-feiras à tarde, dia e turno que elegi para acompanhar o então projeto, pois atuava e atuo em outros espaços – na maioria deles, ambientes escolares.

Nos primeiros meses em que pude estar presente, tinha a tarefa de observar e entender o fenômeno Ateliê do Iprede, conhecendo a equipe multidisciplinar do projeto, além dos profissionais da instituição, adentrando, assim,

nas ações promovidas por esses e aprendendo com as nossas reuniões de diálogo e de estudo, sempre acerca do espaço formador que estávamos tratando.

Além de observar, quando era possível atuava no auxílio das atividades promovidas, dando apoio nos materiais ou registrando os acontecimentos, propondo-me a uma proximidade a mais do *modus operandi* desenvolvido no Ateliê, já que nesse ano (2019) o seu formato se modificou e não pude estar tão presente nas ações, pois desde o começo deste semestre estamos em ações externas de pesquisa com as mães e as crianças que participam do Ateliê.

Dessa forma, outro espaço que contribuiu de modo singular para a minha formação, como sendo uma extensão do Ateliê do Iprede, foi a criação do Grupo de Pesquisa Ateliê do Iprede, pois tanto a professora Luciane Goldberg quanto a professora Carolina Vieira, colaboradora e idealizadora do Ateliê, respectivamente, viam a necessidade de se criar um polo dentro do então projeto que se detivesse em: estudos de autores que fomentem as práticas desenvolvidas pelo Ateliê; pesquisas e documentos que tratassem sobre o Iprede como instituição, bem como obras que abordassem as temáticas de pesquisa qualitativa e estratégias e instrumentos de pesquisa. Hoje a professora Luciane coordena esse grupo, contando com a participação de profissionais do Iprede, voluntários e pessoas que compõem a equipe do Ateliê.

Além de refletirmos sobre esse espaço e suas práticas, fomos relacionando essas com as teorias que a embasam, possibilitando uma práxis, ou seja, a união entre teoria e prática, além de alargar nossos horizontes sobre o fenômeno particular que ocorre em tal ambiente.

No início, a marca do Ateliê era o “casadinho” entre contação de história e promoção de espaços de desenho

para os grupos de crianças atendidas por ele. Era fascinante estar, olhar e viver esses momentos, pois como pedagogo vejo a importância de propiciarmos experiências que possibilitem ações significativas para as crianças e que suas expressões legítimas, como o desenho, possam se materializar no campo do real, cultivando, dessa maneira, as construções sensíveis delas (IAVELBERG, 2017). Assim, o espaço do Ateliê se tornava um espaço criativo, valorizando as formas e os sentidos que as crianças exalavam nas suas expressões, fortalecendo tanto o meu campo profissional quanto o pessoal.

Em vista disso, tanto no Ateliê quanto no grupo de pesquisa, pude concatenar o campo do afetivo, do criativo e do sensível em minha prática, descobrindo e aprendendo sempre algo novo, levando-me à reflexão do quanto tudo o que experiencio em tal ambiente me leva a relacionar com os meus saberes e práticas no meu campo de atuação, que é principalmente a escola, pois infelizmente vemos que esse espaço, muitas das vezes, perde em seus pilares a essência artística e criativa, dando mais importância ao cognitivo e ao intelecto, precarizando, assim, a expressão infantil (ARROYO, 2012). Já no Ateliê via e sentia pulsar a necessidade de viabilizar aos meus alunos espaços e experiências semelhantes, servindo como um arcabouço de experiências a ressignificar na minha prática docente.

As relações, os encontros, os olhares e os sentimentos oriundos dos processos estéticos e artísticos do Ateliê do Iprede foram lapidando o meu próprio olhar e agregando no meu fazer docente alguém que se preocupa não só com a razão, mas também com o sensível (DUARTE JÚNIOR, 2001), processo que já havia iniciado desde quando havia cursado a disciplina “Arte e Educação” em 2014.

Sinto hoje que fui desabrochando e abrindo o meu ser para experiências que tratassem da inteireza da criança, vivências estas que contemplam esse sujeito da infância em seu jeito criativo, imaginativo, inventivo, lúdico, artístico, estético, musical, teatral e tantos outros campos sensíveis de que a criança se utiliza para compreender e estar no mundo (VIGOTSKI, 2014), pois, sendo um ser social, ela usa de estratégias para se apropriar do historicamente construído e produzir conhecimentos novos (VIGOTSKI, 2007).

Dessa forma, o Ateliê vem sendo uma extensão da minha sala de aula, proporcionando-me experiências formadoras e contribuindo para uma formação continuada, além da que já participo e que é promovida pela Prefeitura de Fortaleza.

Digo que vejo em minha construção profissional e pessoal no espaço do Ateliê do Iprede um constante exercício de educação para o sensível, através do artístico e de outras linguagens promovidas por tal ambiência, abandonando crenças e valores pautados no adultocentrismo, trazendo o sujeito criança a um comum diálogo no chão da escola. Essa jornada vem sendo vivida e escrita desde quando era estudante de Pedagogia, despertada principalmente quando fui monitor na disciplina “Arte e Educação” e aprofundada no Ateliê do Iprede.

Como o pássaro João-de-Barro, vou pegando a argila encontrada na minha vida de constante aprendiz, moldando a minha casa docente com experiências sensíveis, seja na escola, no Ateliê do Iprede ou em outros lugares em que já vivi.

Considerações finais

A partir do exposto até aqui, observamos que o Ateliê do Iprede, por proporcionar a interação entre ensino, pes-

quisa e extensão, configura-se como espaço promotor de aprendizagens significativas diversas para a formação do pedagogo, que vão de uma formação mais ampla, sensível e humana, derivada da possibilidade de dialogar com crianças e seus familiares em situação de vulnerabilidade social, convivendo com realidades singulares e distintas, ao desenvolvimento de um verdadeiro trabalho em equipe pautado no respeito coletivo e no afeto – o que contribui para a formação de aspectos éticos essenciais ao educador em formação; há um resgate pessoal da criança interior pelo contato direto com as crianças em seus processos interativos permeados pela fruição, criação e expressão artística. É de extrema importância reconhecer que há uma criança em nós – um “devir criança” – e respeitá-la é caminho para respeitar as crianças como seres autônomos e potentes, desconstruindo a visão adultocêntrica. Essas aprendizagens são possíveis porque permeadas por processos derivados da educação artística e estética, que valorizam a singularidade de cada um, que promovem o contato com conteúdos diversos por meio da fruição e da elaboração e que permitem processos formativos e reflexivos sensíveis, que se retroalimentam na interação entre educadores, crianças e seus familiares.

Quanto às aprendizagens específicas da área de Arte-Educação, estas derivam da oportunidade de vivenciar todo o processo pedagógico do planejamento, execução e avaliação de atividades artísticas em campo, aprendendo a identificar a arte como área de conhecimento que possui objetivos, conteúdos, metodologias e processos avaliativos específicos. Dessa forma, a experiência artística e estética promovida no campo da educação não formal (GOHN, 2016) no Ateliê do Iprede, embasada em um planejamento pedagógico responsável, ou seja, em ações que não sejam apenas

pontuais e recreativas, traz como contraponto a ser refletido as ações mecânicas e padronizadas realizadas na educação formal referentes à Arte-Educação, sem espaço para um verdadeiro desenvolvimento sensibilizador e estético.

Assim, o Ateliê do Iprede é visto e experienciado como um espaço que promove ações artísticas diferenciadas e significativas para as crianças, valorizando suas expressões legítimas e cultivando suas construções sensíveis, aspectos que precisam ser incorporados pelos pedagogos em suas práticas pedagógicas futuras, em especial, na escola, geralmente carente de um trabalho de arte engajado e significativo, capaz de contribuir para a formação de um ser sensível, crítico e reflexivo.

Diante da precariedade da formação artística e estética no processo formativo das pessoas em geral (GOLDBERG, 2014), da educação básica ao ensino superior, responsável historicamente pela perpetuação de práticas mecanizadas, padronizadas e vazias de sentido na educação formal, as experiências promovidas pelo Ateliê do Iprede contribuem para uma mudança de visão e de comportamento diante da Arte-Educação, servindo como um arcabouço de vivências e experiências que podem ressignificar e transformar a prática docente de pedagogos em formação ou já formados, constituindo-se em um celeiro de aprendizagens em que a arte figura como elemento principal. Nós, educadores e crianças, somos seres potentes e precisamos de espaços de criação e expressão para nosso desenvolvimento sensível, tendo a arte como o motor criativo de nossos sonhos, produzindo sentido à nossa existência.

Referências

- ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M.; SILVA, M. (Org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUARTE JÚNIOR, J. *O sentido dos sentidos: a educação dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.
- GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições sociais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, 2016.
- GOLDBERG, L. G. *Experiências formativas em arte dos licenciados em Pedagogia da UFC: influências da pedagogia tecnicista*. In: ANDRADE, F. A. et al. (Org.). *Educação brasileira: conceitos e contextos*. Fortaleza: UFC, 2014. p. 224-238.
- IABELBERG, R. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MONTAGNER, H. *A criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- MONTAGNER, H. O carinho que ensina (entrevista). *Revista Época*, 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/>

revista/epoca/0,,ert159694-15228-159694-3934,00.html.
Acesso em: 2 out. 2016.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

AFINAL, AINDA SOMOS OS MESMOS? DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

BERNADETE DE SOUZA PORTO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação da UFC, onde é coordenadora de inovação acadêmica e tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia.

Endereço eletrônico: bernadete.porto@gmail.com

MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão e Avaliação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Formação do Gestor Escolar pela Faculdade 7 de Setembro (FA7) e em Orientação Educacional pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia também pela UECE. Professora e gestora escolar da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE).

Endereço eletrônico: aurilenededeus@hotmail.com

Introdução

Este capítulo reivindica a atualidade da perspectiva crítica progressista em educação para dar conta da reflexão do trabalho docente na contemporaneidade. Tem como objetivo discutir algumas questões acerca dos desafios e perspectivas para o profissional da docência no século XXI analisando a formação profissional no Brasil. O trabalho do professor sofreu profundas mudanças nas condições objetivas de sua subsistência, tais como os ditames dos organismos internacionais e os frequentes movimentos de expropriação do saber docente e de subordinação do que lhe é dado a pensar.

O tema é complexo e extenso, no entanto aqui traçaremos alguns questionamentos que merecem atenção dos interessados no assunto, ressaltando questões que nos ajudem a compreender o fazer pedagógico atual e a ressalva às bases de sua formação que possibilitem não apenas discuti-la, mas, acima de tudo, anunciar princípios que nos garantam autonomia e criatividade, coerência e criticidade.

As transformações na vida dos homens e mulheres do século XXI têm necessariamente desenvolvido alterações sobre o exercício profissional docente. Com essas mudanças, não obtivemos apenas as benesses do alto desenvolvi-

mento tecnológico, visto que elas atravessaram e enfraqueceram alguns mitos e preconceitos.

O desafio que nos é posto é tentar fazer uma análise do que o mundo é hoje, porque apenas a partir dessa compreensão seremos capazes de propor alternativas de um novo mundo, que seja cada vez mais submisso à técnica e ao mercado. A natureza, dentro da lógica neoliberal, foi expulsa do espaço do homem e o que se põe em lugar dela é um produto da técnica, na medida em que o entorno do homem é cada vez menos natural (SANTOS, 1998). Assim, Santos (1998, p. 1) vem se posicionando diante da realidade contemporânea: “[...] sabemos que a técnica está em divórcio com a verdade, quando subordina a razão técnica ao mercado. Neste caso, escolhe algumas ações e afasta outras, desse modo torna-se distante da verdade e sendo cada vez mais algo do interesse do mercado [...]”.

A educação, dentro de uma abordagem progressista, a favor da emancipação humana, é concebida como uma prática social, histórica e política, portanto encontra-se em crise diante dos contextos sociais que refletem uma série de forças em conflito. Temos a percepção de que o caos se instalou, a desordem aflorou, sendo preciso ampliar as lentes embaçadas e opacas sobre aquilo que vem sendo feito do mundo e das pessoas e sobre como a educação vem contribuindo para a permanência ou transformação dessa realidade. Que educação será necessária para educar a população deste novo século? Como formar o profissional para esse desafio? Com que desafios e perspectivas esse profissional irá se confrontar para exercer a profissão docente no século XXI?

As políticas educacionais em países periféricos, como o Brasil, sempre receberam grandes influências das “reformas” dos países centrais, neoliberais e conservadores. Esse

fenômeno vem se acentuando nas últimas décadas como parte dos processos de globalização e de mundialização da cultura, da política e da economia. O currículo por competências, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nos sistemas educacionais dos países centrais e periféricos (LOPES; DIAS, 2003).

Esses processos, ainda de acordo com Lopes e Dias (2003), são amplamente divulgados na atualidade através dos documentos oficiais, da publicação de livros e periódicos, da realização de congressos, consultorias governamentais, etc., favorecendo, assim, de forma segura e rápida, a propagação das ideias de uma formação educacional conservadora e de perfil técnico vinculada ao controle simbólico de como os professores devem construir suas identidades profissionais. Prevalece o discurso oficial de que, para atender às exigências do novo século, é preciso que os professores estejam mais bem preparados, mais “qualificados”. No caso brasileiro, identificamos o questionamento da atuação profissional dos professores; a mídia e as entidades governamentais associam o fracasso da não aprendizagem dos alunos à má formação do quadro docente, ou seja, a relação entre desempenho do aluno e do professor é muito estreita. Dessa forma, justifica-se a necessidade de “reformas” na formação docente a fim de que atenda aos interesses da atualidade.

Encontramos, dentro de uma abordagem emancipatória e crítica, elos de nossa forma de pensar a educação e assim comungar com a ideia de uma educação mais humanizada, com o compromisso na liberdade dos indivíduos, e não na dominação, com uma pedagogia da resistência, da esperança e da possibilidade, e não com a finalidade de atender aos interesses de um sistema excludente e opressor. Portan-

to, entendemos que a educação é um processo intencional de humanização do homem, com a finalidade explícita de tornar os indivíduos sujeitos e participantes do processo civilizatório, da autonomia, da emancipação.

A educação escolar, como processo sistemático e intencional, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste trabalho, dentro de uma abordagem emancipatória, é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva histórica, social e crítica. Leonardo Boff (1998) já anunciava a relação constitutivamente social entre os homens, pois estes habitam significações a partir da interação e comunhão entre si; os seres humanos estão sempre entrelaçados uns aos outros.

O presente texto reivindica a atualidade dessa perspectiva para dar conta da reflexão do trabalho docente no processo capitalista, portanto o trabalho em tela tem como objetivo discutir algumas questões acerca dos desafios e perspectivas para o profissional da docência no século vigente, analisando um pouco da sua formação profissional no Brasil, bem como também seu contexto social. Não pretende aprofundar nem esgotar o assunto, tendo em vista que tamanho propósito não caberia neste capítulo, visto que o tema é complexo e profundo, no entanto aqui traçaremos alguns questionamentos sobre ele que merecem atenção. A seguir, discutiremos, ainda que de forma sucinta, sobre a história da formação docente no país.

Um pouco da história da formação docente no Brasil

Diante das constantes mudanças ocorridas no mundo ao longo da história, a cada ano são imputados mais desafios

aos professores na sua função de ensinar e conseqüentemente na sua formação profissional. Cada vez mais é exigido do professor o desenvolvimento de certas habilidades para realizar sua profissão. A ele não mais é cobrada a função de “apenas ensinar”, são exigidas outras atribuições, algumas de uma complexidade tão grande que ultrapassam os limites de suas possibilidades (VEIGA, 2009).

Compreendendo, assim, a relevância do trabalho docente, fica evidenciada a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca da construção histórica dessa profissão aqui no Brasil, portanto torna-se relevante um recorte dessa construção histórica e social na tentativa de melhor entender a prática da docência atual, reflexão essa que ajude a compreender o fazer pedagógico atual da formação do professor e que possibilite não apenas pensar sobre ela, mas também construir alternativas futuras. Na verdade, faremos um breve recorte da história da formação docente no país.

Nesse sentido, Veiga (2009) esclarece que a palavra “docência” tem sua origem no latim “*docere*”, que significa ensinar, instruir, mostrar. No sentido mais estrito, a docência, desde sua origem no Brasil, nada mais era do que o trabalho dos professores, o qual, de forma grosseira, poderia ser resumido como a arte de ministrar aulas, ou seja, o profissional dessa área limitava-se a ter conhecimento sobre determinada disciplina e transmiti-la aos alunos.

De acordo com Imbernón (2010), o termo “formação continuada” somente foi institucionalizado no país no século passado. Na década de 1970, a formação dos professores brasileiros nasceu pobre e fragmentada, em que predominava o modelo individual tecnicista e tradicional: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que poderia ser considerada boa ou ruim

de acordo com a época e o território. Época marcada pela ditadura militar, intelectuais perseguidos, educação baseada em modelo norte-americano. Com relação à formação continuada, prevalecia a ideia de que cada professor buscasse livremente sua formação, onde e como pudesse. Formavam-se poucos professores, os quais possuíam o monopólio de um pequeno saber; o conhecimento era considerado absoluto e perene. Cabia ao docente em formação apenas adquirir esse conhecimento sem uma reflexão e depois transferi-lo para os alunos.

Os anos de 1980, carregados de mudanças políticas, econômicas e reformas neocapitalistas, período da redemocratização do país, trouxeram uma complexidade para a formação acadêmica dos professores da época. Apesar da forte influência tecnicista e autoritária, também foi um período paradoxal, tendo em vista o surgimento de novas ideias e quebra de paradigmas sociais, culturais e políticos. Várias vozes foram proclamadas pelo país, gritando por mudanças, por alternativas de uma educação inclusiva; escolas discutiam temas complexos e sociais; surgia-se a pós-modernidade. Ainda nessa década, a autoridade e o monopólio do saber do professor começaram a ser questionados.

Percebe-se a predominância, desde muito cedo, da formação precária do docente, formação esta comprometida com um modelo de sociedade historicamente envolvido por uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da função social de ser professor. Dessa forma, os cursos de formação dos docentes em todo país se desenvolveram em forma de treinamentos, cursos padronizados, currículos fechados de caráter positivista, gestados a partir da formação pensada por terceiros, os quais ainda perderam nos dias atuais.

Nos anos de 1990, apesar de grandes produções literárias e de grandes contribuições para a formação continuada dos docentes, também prevaleceu a força da política neoliberal e das “reformas” na área educacional do país. Na realidade, essa década marcou significativamente a história das políticas educacionais, marcas tão profundas e devastadoras que ainda hoje permanecem cravadas no fazer pedagógico docente. O modelo de formação continuada, em pleno século XXI, assemelha-se a um modelo de treinamentos, de reciclagens.

Consoante Lopes e Dias (2003), nos documentos da reforma curricular brasileira no tocante à formação docente no final dos anos de 1990, o currículo por competências surgiu como solução para os problemas da educação, disseminando a ideia de que a escola deveria estar sintonizada e ajustada às necessidades do mercado do trabalho. A complexa conjuntura que se apresentava indica as mudanças da escola para favorecer as transformações sociais necessárias. Contudo, não há indicação da direção dessas transformações sociais. Mudou-se o discurso oficial, com novas nomenclaturas, novas roupagens (currículo por competência, qualidade total, avaliação por resultados, meritocracia, sociedade do conhecimento, etc.) para permanecer com as mesmas estruturas sociais. Não havia a intenção de mudanças estruturais na educação e muito menos na formação do profissional que formaria o exército de trabalhadores.

É dentro dessa concepção que autores como Veiga e Silva (2010) vêm discutindo as “reformas” e legislação educacionais em nosso país, reformas que, na realidade, não contribuíram com a melhoria da educação da população, tampouco com a qualidade de vida das pessoas; na essência, apenas mudaram e inovaram alguns conceitos e manteve-

ram as estruturas básicas da educação, do sistema escolar, do controle do currículo, visando tão somente à manutenção da ordem vigente. Ao professor não compete a reflexão das coisas, não precisa pensar as relações sociais, isso é coisa de “comunista”, “marxista”, afinal a escola é sem partido, neutra.

Chegamos ao século XXI com uma profunda crise institucional da formação docente, todas as teorias das décadas passadas, do século passado, retornam com grande intensidade, neopositivismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo, neoescolanovismo, etc. Essas teorias chegam às escolas e formações dos docentes para tentar responder à complexidade em que se tornou a profissão. O sistema educacional do século passado é considerado obsoleto e não mais atende às novas gerações; os sentimentos ficam confusos e opacos; os professores sentem-se perdidos e evidencia-se uma percepção de que eles não mais sabem educar a população deste século. As escolas, com seus sistemas de ensino, os currículos predeterminados e fechados, já não conseguem atender às exigências e necessidades dos estudantes atuais. Ainda dialogando com Imbernón (2010), essa trajetória vem afirmar que surge, desse modo, uma “crise da profissão de ensinar”. O autor assim se refere à realidade mundial: “Muitos países jogam os escassos recursos dedicados à capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade. De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

A literatura nacional e internacional passa a valorizar a prática docente como fonte de conhecimento e de formação para a profissão docente. A formação do professor começa a ser percebida como uma ação contínua, progressiva e permanente. Estreita-se a relação entre a formação inicial

e a continuada. Tardif (2002, p. 23) assim se reporta a essa questão: “[...] a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos ‘conhecimentos disciplinares’, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática”.

Esta breve e sucinta reflexão acerca do processo histórico da formação dos professores brasileiros teve como propósito tão somente revisitar a história desse profissional ao longo dos anos, não com o intuito de explorar todas as suas facetas, mas tão somente de tentar compreender e ampliar a complexidade da docência nos dias atuais: saber de onde viemos, onde estamos e para onde queremos ir.

A seguir, discutiremos os desafios e perspectivas da docência no século XXI. Afinal, nossos ídolos/professores ainda são os mesmos? Como nossos “mestres” estão sendo formados? Quais as dificuldades enfrentadas no chão da escola? Quais as possibilidades de superação diante de tantos conflitos? Haverá superação?

Desafios e perspectivas da profissão docente

O trabalho do professor sofreu profundas mudanças nas condições objetivas de sua subsistência. As agências externas e internacionais ditaram as regras do jogo, seu trabalho foi acompanhado de movimentos de expropriação do saber docente e de subordinação do que lhe é dado a pensar, aumentando o compromisso e a responsabilidade do professor de educar a “todos”; a autoridade do professor e seu monopólio do saber começam a ser questionados. A Teoria do Capital Humano entra em crise e a educação já não mais resolve o problema de desemprego. As condições mais bá-

sicas dos professores foram afetadas, como a intensificação da jornada de trabalho, os processos de expropriação do conhecimento, a precarização da formação docente, as condições salariais e materiais, a proletarianização profissional, etc.

Dividimos nossos pensamentos com Leher e Lopes (2008), quando afirmam que a carreira da educação básica dos professores brasileiros, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), está entre as piores em termos de remuneração entre os países de perfil semelhante. Os autores ainda reforçam que, além de baixos salários, a diferença salarial entre o início da carreira e o término não ultrapassa 45%, enquanto que em países como Portugal a diferença é da ordem de 170% (LEHER; LOPES, 2008). Dessa forma, não surpreende o elevado índice de abandono da carreira; poucos são os jovens que buscam a docência; outros tantos a abandonam nos primeiros meses de trabalho. Na verdade, a questão salarial é apenas um entre tantos outros desafios que a docência encontra.

A precarização da formação docente está relacionada com as políticas públicas educacionais vigentes. Em um país em que a educação é encarada como uma mercadoria e está submetida às leis do mercado, fica em segundo plano estabelecer políticas educacionais comprometidas com a formação de seus professores. Na realidade, esta historicamente sempre se estabeleceu de forma fragmentada; os dirigentes dispensam os cursos de longa duração e de grandes investimentos financeiros. Surge um paradoxo: sem uma formação adequada, os professores são convidados a prepararem as novas gerações da “sociedade do conhecimento”. A docência, assim, vai percebendo sua formação e sua carreira desvalorizadas, sucateadas e sem nenhum prestígio social.

Essa compreensão do desprestígio da função social do professor na sociedade contemporânea constitui aspecto marcante na história do país. Essa análise é abordada por Nóvoa (2008) de forma contundente quando afirma que os docentes nunca viram seu saber específico reconhecido devidamente, mesmo que os discursos oficiais reiterem a importância de sua missão. Historicamente, como visto anteriormente, a tendência é considerar, ainda nos dias de hoje, que cabe ao professor apenas dominar sua matéria de ensino e ter certa aptidão para o trabalho com os alunos.

Tardif e Lessard (2008) vêm chamando esse fenômeno de “proletarização” do ensino. Em decorrência da intensificação do trabalho docente, da privatização e de certa mercantilização das ferramentas curriculares, da precarização do emprego, da própria contratação de profissionais não qualificados, dos modelos de formação aligeirados, o ensino estaria em processo de proletarização (TARDIF; LESSARD, 2008). A educação, não distinta de épocas passadas, bem como a formação, seja inicial ou continuada, dos professores mais uma vez vêm atender às demandas do neoliberalismo, que coloca como desafio que estes assumam “novas competências” ao exercerem sua profissão diante dessa complexa sociedade do futuro.

Esse tipo de formação parece inclinar-se de novo para um modelo transmissivo, instrumental, uniforme e tradicional. Nessas circunstâncias, seria mais uma adequação às reformas impostas do que uma formação voltada para o desenvolvimento dos docentes no sentido de fortalecimento e de qualificação profissional, que não deveriam ocorrer apenas na formação acadêmica, mas em diversos componentes que ocorrem conjuntamente na prática laboral do ensino.

Tradicionalmente a formação continuada constituía um momento de culturalização dos docentes. Acreditava-se que, ao atualizar seus conhecimentos científicos e didáticos, o professor transformaria sua prática e, como num passe de mágica, passaria a resolver todos os problemas da sala de aula. A formação baseada na padronização, no predomínio da teoria, na descontextualização e na não valorização da prática docente compromete o processo de formação do professor (IMBERNÓN, 2010).

Nessa perspectiva, cabe ao docente executar o prescrito nos módulos, nas fórmulas e bulas de ensino. Sua função assume uma dimensão restrita e estreita, sem autonomia, sem criatividade e totalmente destituída de sua capacidade intelectual e política. Diversos são os autores na literatura contemporânea que vêm apontando algumas alternativas e caminhos para a superação dessa realidade (IMBERNÓN, 2010; LOPES; DIAS, 2003; NÓVOA, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2000; VEIGA, 2009). Entre tantos, destaca-se o empenho em construir saberes pedagógicos com base na realidade concreta do ofício; em outras palavras, tomar a prática docente como questão de reflexão, ampliando a formação dos professores com base em sua prática social de ensinar.

Daí a importância que esses autores dão à pesquisa sobre o processo de ensino na formação docente, para eles são as demandas da prática real e concreta que vão dar a configuração dos diversos saberes docentes. Assim, é dentro desse contexto ambíguo que a formação de professores vem se desenhando ao longo da história do país, de um lado, resumindo-se em cursos de transmissão rápida, habilitações conteudistas realizadas através de treinamentos aligeirados, acrílicos e alienados; de outro lado, surge uma propos-

ta alternativa de formação reflexiva, crítica e valorativa da prática docente. Infelizmente o que prevalece nos dias atuais, assim como no século passado, é a formação fragilizada, tecnicista e centrada nas “competências” definidas por organismos internacionais.

A complexidade da questão é grande e paradoxal. O novo século exige uma formação mais humanizada e reflexiva, sendo preciso burlar a ordem vigente e encontrar brechas para construir outros olhares e possibilidades para esse profissional. Sua tarefa é árdua, complexa, envolve emoções, sentimentos, portanto desempenha um papel imprescindível para a formação de uma humanidade mais saudável e feliz.

Na esteira de Tardif e Lessard (2008), a concepção da profissão docente é reconhecida como um ofício e os professores, na qualidade de trabalhadores qualificados, valorizados nos planos material, social e simbólico. Nessa perspectiva, a profissão deverá evoluir de acordo com uma lógica de “profissionalização”, tendo em vista a superação da proletarização da carreira. Reiteramos a concepção de que, para ser professor, não basta dominar um conteúdo e saber transmiti-lo, é preciso desenvolver outros saberes, os quais, segundo Tardif (2000), são temporais e plurais e englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional. Desse modo, o ofício da docência vai além do domínio de um determinado conteúdo adquirido nos cursos padronizados, não se limita ao conhecimento científico, ele necessita de todos os saberes utilizados por esses profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano; fato denominado pelo autor como “epistemologia da prática” (TARDIF, 2000).

Ainda segundo Tardif (2000), a finalidade da epistemologia da prática é desvelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente, como os professores os incorporam, produzem e utilizam em seu fazer diário. Em sua compreensão, esses saberes provêm de fontes diversas: formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, saberes disciplinares, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, socialização com os pares, etc. Nessa perspectiva, a formação docente não se limita à aquisição dos conteúdos, não se restringe à valorização da teoria, ela compreende uma formação continuada baseada na prática docente, reflexiva, dialética e crítica, em que o professor irá desenvolver-se na complexidade diária de sua atuação profissional.

Na realidade, essa mudança de paradigma não ocorre de forma unívoca, dado que nem tudo é verdade absoluta e nem tudo é negação absoluta; antigas e novas vozes comecem a ser ouvidas. Não podemos negar que um pensamento de reconstrução identitária está em curso entre os docentes nos dias atuais, os quais precisarão aprender a reconstruir sua identidade, a repensar sua prática, caso estejam a serviço de uma educação emancipatória da humanidade, comprometida com a transformação da realidade social.

Mesmo diante da conjuntura atual neoliberal, ganha espaço a opção de não mais valorizar somente o domínio das disciplinas acadêmicas na formação docente, surge um modelo que valoriza a prática reflexiva em construção e diálogo com a teoria. Nessa abordagem, a formação é considerada um processo que começa a partir da experiência prática, as mudanças atravessam várias instâncias do ensino, tais como na relação dos professores entre si e entre estes e seus alunos, nas relações de poder, na construção e produção de

conhecimentos, na forma de se perceber como sujeitos no mundo, na sensibilidade e subjetividade das relações, nas reflexões sobre aspectos éticos, culturais, políticos, os quais vão além dos aspectos puramente técnicos e objetivos.

A seguir, faremos algumas considerações preliminares compreendendo que as questões aqui abordadas, longe de se pretenderem equacionadas, servirão de reflexão sobre a prática docente atual, de estudo e análise da formação docente.

Ainda algumas questões

Talvez porque este país tenha sua história permeada por anos de exploração, de autoritarismo, de preconceitos e de desigualdades que muitos revelam certas descrenças na função social e política da educação. Hoje convivemos com os resultados da perversidade dos nossos tempos. Não podemos renunciar à crítica, que dirá renunciar à consciência política do mundo que nos cerca. A realidade posta não é absoluta, tampouco perene, na verdade, sua forma de se apresentar neste mundo nada mais é do que apenas uma das diversas maneiras de se fazer a história da humanidade. Santos (1998) reforça essa ideia quando nos coloca que o essencial é saber que, dentre as diversas possibilidades que o mundo oferece em cada momento histórico da humanidade, muitas destas ainda não foram testadas. Precisamos ousar fazer outros mundos, outras possibilidades.

O presente trabalho trouxe algumas reflexões acerca do ofício da docência fazendo um paralelo entre os desafios e as perspectivas dessa profissão nos tempos atuais, tempos das incertezas, do estranhamento, da virtualização. A humanidade não se reconhece mais, assim também o professor; como diria Foucault (1987, p. 20) há algumas décadas,

“[...] não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”. Convivemos com essa ambiguidade identitária. Os professores do futuro próximo deverão aprender a construir e repensar sua identidade.

Já é de conhecimento de todos que a capacidade de atuação profissional dos docentes não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que invade o espaço da sua prática, da sua história de vida e das concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. Esta, por ser um encontro de pessoas distintas, com necessidades e desejos diversos, constitui um conjunto de interações afetivas que sempre estarão presentes na sala de aula, portanto fundamentais para a formação do profissional que irá se deparar com tal desafio. Essas são questões que não podem ficar à margem, alheias aos saberes dos professores.

Como visto anteriormente, a formação dos mestres deu pouca importância às competências emocionais, afetivas; sempre prevaleceram em nossa história as questões cognitivas, os conteúdos, como se dominando esses saberes fossem capazes de resolver todos os problemas da profissão e – o mais grave – como se “aquele conteúdo” servisse para todos os alunos em todos os tempos, em todas as classes sociais. Ledo engano: as relações humanas jamais serão enfrentadas com uma “receita” padrão, é preciso desenvolver outros “cantos de pássaros”, como diz Freire (2011), outros saberes, para aprender a ensinar, afinal Freire (2011) nos lembra que foi aprendendo socialmente que homens e mulheres historicamente descobriram que era possível ensinar. O ato de aprender precede o de ensinar.

Podemos pensar que tanto a educação quanto a formação docente, ao longo da história, sempre foram assim, sempre desempenharam um papel de manutenção do *status*

quo. O que parece novo, diante da sociedade do mundo virtual, é a aceleração da transformação, tanto da sociedade quanto da cultura, o que torna a função do docente certamente tão importante quanto foi outrora, e até mais, porque hoje ela atinge grande parcela de uma geração e por mais tempo que outrora, porém mais arriscada e difícil para os docentes, porque as condições de trabalho e a complexidade das relações são bem distintas do passado recente.

Cabe, assim, ao profissional docente deste século buscar desenvolver-se cognitivamente como também emocionalmente, afinal o processo de ensinar requer, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, atitudes éticas, sensibilidade e sabedoria por parte dos professores.

Finalmente o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes desta dos dias atuais, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintos. Não podemos esquecer que seu trabalho tem por finalidade contribuir com o processo de humanização das sociedades contemporâneas e/ou futuras. Os desafios são grandes, afinal *ainda somos os mesmos?*

Referências

BOFF, L. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: SEMINÁRIO RED ESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. *Anales...* Buenos Aires: Red Estrado, 2008.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

SANTOS, M. Conferência de abertura do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1998, Águas de Lindoia. *Anais...* Água de Lindoia, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-278.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2010.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PEDAGOGO*

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

SILENE CERDEIRA SILVINO DA SILVA

Mestra em Educação, especialista em Alfabetização de Crianças e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Ensino Fundamental (GEPHEF), que compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (NEP) da URCA. Coordenadora do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da URCA, subprojeto de Pedagogia, no período de 2018 a 2020.

Endereço eletrônico: silene.silvino@urca.br

LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Educação, especialista em Gestão Escolar, bacharel e licenciado em Ciências Sociais, todas essas formações pela Universidade Regional do Cariri (URCA), e graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Ensino Fundamental (GEPHEF), que compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (NEP) da URCA. Coordenador voluntário do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da URCA, subprojeto de Pedagogia, no período de 2018 a 2020.

Endereço eletrônico: silenesilvino@gmail.com

TÂMARA MARIA BEZERRA COSTA COELHO

Mestra em Educação pela Universidade de Lisboa (UL), em Portugal. Dedicou-se à pesquisa e partilha em narração oral de histórias no Brasil e outros países. Autora de literatura para crianças e jovens. Contadora de histórias sob forte influência da poética do sertão brasileiro. Atua como formadora de narradores orais e professora do ensino superior. Integra o grupo de estudos, pesquisas e partilhas com narrativas: Costureiras de Histórias (Ceará-Brasil). Associada à empresa Ações & Conexões – Associação Cultural (Portugal). Autora do documentário: Sete Contos à Sombra do Cajueiro, filme de caráter etnográfico.

Endereço eletrônico: tamara@loop.com.br

Para iniciar a conversa



interdisciplinaridade tem sido problematizada, debatida e estudada de diversas formas e modos na contemporaneidade. No campo da formação inicial de professores, ela ganha visibilidade em face do caráter dinâmico da Educação. Assim, as discussões em relação ao potencial da Literatura como elemento interdisciplinar de formação ampliam-se, principalmente quando suscitam dimensões filosóficas e epistemológicas que certamente contemplam o universo desse produto da cultura humana, que, por sua vez, ocupa sociedades e contextos educativos, mesmo aqueles que antecedem a criação da instituição escolar.

No contexto da educação brasileira, diversos projetos educacionais¹ privilegiam o texto literário como instrumento de formação inicial e continuada de professores. Tais projetos incidem na formação de comunidades leitoras por meio de ações como a implantação de publicações em biblio-

¹ Alguns programas para fomento da Literatura com professores no Brasil: Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional; Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC/CE); Estratégias de formação de incentivo à leitura para professores inseridos no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Pró-Livro (plataforma digital colaborativa, idealizada para mapeamento de ações de fomento à leitura literária).

tecas, salas de leitura e até mesmo acervos em salas de aula. Essas ações ganharam maior espaço nas três últimas décadas e, com o avanço das políticas sociais, passaram a contar com ações mais afirmativas, em direção à promoção da leitura e Literatura.

Nesse sentido, o presente capítulo busca descrever práticas interdisciplinares da Literatura Infantil para o ensino da Matemática na iniciação à docência nos anos iniciais do ensino fundamental e apresenta a Literatura Infantil como um fio condutor para redimensionar o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos, redimensionando o olhar e as práticas dos estudantes de Pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Tem-se aqui um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da pesquisa participante, vivenciada de diversas formas e com ações realizadas em três escolas da rede municipal de Crato, Ceará, no ano de 2019. Em relação à abordagem qualitativa, afirmam Sampieri, Collado e Lucio (2013) que esses estudos se estabelecem nos processos de apreensão da perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os circundam, ampliando o entendimento acerca das suas experiências, opiniões, visão de mundo, singularidades e significados. Os autores assinalam ainda que tal abordagem capta a “[...] forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Também é recomendável selecionar o enfoque qualitativo quando o tema do estudo foi pouco explorado, ou que não tenha sido realizada pesquisa sobre ele em algum grupo social específico (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Nesse sentido, assenta-se o caráter exploratório desta investigação, que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), caracteriza-se por encontrar-se em uma fase preliminar da pesquisa:

[...] tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

Os aspectos assinalados anteriormente, alinhados às bases teóricas da pesquisa na investigação dos contextos escolares e práticas docentes, estão intimamente imbricados aos processos de organização das pesquisas do tipo participante, cuja identificação dos colaboradores, distribuição, organização das tarefas, partilha das decisões, entre outros, levam em consideração a:

Produção de conhecimento, também a partir da prática [...]; equilíbrio entre forma e conteúdo, não há por que desprezar levantamentos empíricos, construções científicas lógicas, como não há sentido em submeter a prática ao método, tornando este fim de si mesmo; decisão política [...] ao lado da competência formal acadêmica. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 68).

Para Prodanov e Freitas (2013), torna-se fundamental, nesse contexto da pesquisa participante, a experiência com ações coletivo-comunitárias, movimento contínuo entre teoria e prática. Os autores supracitados também assinalam

que a metodologia desse tipo de pesquisa lida, desse modo, com “[...] a união entre conhecimento e ação, onde a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69). Assim, as práticas estão em constantes transformações, e esse movimento permite (re)descobrir outras e novas questões antes não pensadas, cuja análise e consequente resolução também sofrem modificações, dado o nível maior de experiência tanto do pesquisador quanto dos interlocutores da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa aconteceu de forma sistematizada e permanente, por meio das atividades realizadas pelos diferentes interlocutores subscritos em três grupos, que são: coordenadores de área do subprojeto Pedagogia Pibid, professores supervisores da educação básica² e estudantes do curso de Pedagogia, bolsistas e voluntários do programa.

A provocação que aqui apresentamos é que o futuro professor, além de conhecer o texto literário, possa ampliar as possibilidades de seu acesso e contato, priorizar sua apreensão estética, buscar suas possibilidades para a formação humana e construir pontes com os demais saberes contemplados na escola, especificamente neste trabalho, com a aprendizagem dos conceitos da Matemática ligados a grandezas e medidas dos anos iniciais do ensino fundamental, que normalmente são apresentados de forma mecânica, automatizada e fragmentada da necessidade humana e das demais áreas do conhecimento.

² Para entender as atribuições desses três grupos de interlocutores, propomos a leitura do Decreto n. 7.219/2010, que dispõe sobre o Pibid e dá outras providências, bem como a leitura do Edital n. 7/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Pibid, item 6: Dos Requisitos de Participação dos Discentes e Docentes.

Matemática e Literatura: construção de pontes pela interdisciplinaridade na formação inicial do pedagogo

Motivados pela curiosidade e interesse, construímos conhecimento por meio das interações com os diferentes grupos socioculturais com os quais convivemos. Ao longo da história, os conceitos matemáticos foram socialmente construídos para atender a uma necessidade essencialmente humana, e diariamente entramos em contato com uma multiplicidade de informações matemáticas, criando representações, utilizando a lógica para a busca de estratégias que nos ajudem na resolução de situações que se apresentam no cotidiano.

O ensino da Matemática passou por diversas reformulações, desde quando foi obrigatório nas escolas. É rígido por uma série de procedimentos formais que, na maioria das vezes, ignora e não faz referência ao que as crianças já sabem antes de entrarem na escola, desconsiderando seu conhecimento prévio do mundo, as relações que trazem e o que aprendem com as pessoas que as cercam, ou seja, “[...] tratamos nossos alunos como se nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados” (CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, 2010, p. 21).

Ao desconsiderar o que a criança já sabe, o ensino torna-se sem sentido e significado, prevalecendo aulas que exploram a fixação, memorização, repetição de conceitos, exaustivas, mecanizadas, inacessíveis e frequentemente pouco compreensíveis. Tal situação já se apresenta nos anos iniciais do ensino fundamental, com a crença do professor de que, quanto mais conteúdos e volumes de exercícios, melhor será a aprendizagem matemática do aluno (LORENZATO, 2008; MORENO, 2006).

A busca e a superação do significado da aprendizagem dos conteúdos matemáticos precisam ser incorporadas de forma efetiva no discurso e na prática dos docentes (MORENO, 2006). Pesquisas das autoras Nacarato, Mengali e Passos (2011, p. 23) apontam que os pedagogos trazem “[...] marcas profundas de sentimentos negativos em relação a essa disciplina, as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e para ensinar”, devido à aprendizagem que tiveram como alunos. As autoras asseveram que a formação inicial desse profissional não atende às exigências que impõe a atual sociedade, em decorrência da falta dos fundamentos da Matemática existente nos cursos de Pedagogia, bem como a qualidade da formação ofertada; “[...] muitos fracassos escolares se devem ao ensino” (PIAGET, 2002, p. 14).

Nessa concepção, é necessário propiciar situações em que os pedagogos, ainda na sua formação inicial, analisem situações de incertezas, lidando com as contradições e inconsistências que surgem na complexidade da profissão de ser educador (IMBERNÓN, 2009). A compreensão da necessidade da integração entre os conhecimentos adquiridos na universidade e os saberes adquiridos na prática escolar como condição para o enfrentamento dos problemas reais do contexto educacional fortalece e amplia o repertório de conhecimentos curriculares necessários ao efetivo desempenho do futuro pedagogo em sua atuação polivalente, em qualquer área do conhecimento.

Se o pedagogo, na sua formação inicial ou continuada, tivesse a consciência da importância do “[...] caráter teórico-prático ou prático-teórico de produção interdisciplinar, no sentido de que esse movimento dialético poderá ensinar o desdobramento de muitos de seus itens e a proposição de

sínteses que provocarão o surgimento de outras tantas sínteses” (FAZENDA, 2006, p. 66), possivelmente sua formação polivalente seria considerada como uma ousadia, um benefício, uma oportunidade de dialogar com outras formas de conhecimento e conduzir a sua ação docente a outras concepções de Educação, estabelecendo seu saber, legitimando, negando, modificando ou condicionando sua ação aos impasses da sociedade contemporânea (FAZENDA, 2006).

Normalmente os procedimentos e conteúdos ensinados de forma padronizada distanciam-se de uma prática interdisciplinar. Na Matemática, observam-se aulas que condicionam ao fracionamento e à fragmentação do saber, quando se poderia levar em conta que:

[...] ensinar matemática é, antes de mais nada, ensinar a ‘pensar matematicamente’, a fazer uma leitura matemática do mundo e de si mesma. É uma forma de ampliar a possibilidade de comunicação e expressão, contribuindo para a interação social, se pensada interdisciplinarmente. É, sobretudo compreender que a matemática é outra modalidade de linguagem, que necessita de linguagem convencional bem articulada para se fazer compreendida e assimilada e que o mundo atual já exige de todos uma certa cultura matemática. (FAZENDA, 2006, p. 62).

Na perspectiva de uma educação global para o desenvolvimento humano, as narrativas literárias podem dialogar com os saberes da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências Naturais e de outras áreas do conhecimento. O potencial da Literatura, como elemento de formação, suscita dimensões filosóficas e epistemológicas que contemplam o universo desse produto da cultura humana e contribui na

formação pessoal, cultural e social dos sujeitos em processo de formação.

A dinamização e a realização de ações que buscam práticas exitosas com o texto literário, nas práticas dos professores, são consideradas ações para incentivo dessa leitura e exigem a compreensão de que a arte de contar histórias é produto da cultura humana, que necessita ser apresentada a partir do olhar interligado com diferentes ciências, como Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outras. Para tanto, faz-se necessário que o processo de formação possa contribuir para a ampliação do olhar desse futuro professor, já que na sua própria trajetória como estudante dificilmente lhe foram ofertadas tais ações.

Na maioria das vezes, o conhecimento no contexto escolar aparece desassociado, permeado de setorizações, limitado por diferentes especialidades que levam a um conhecimento cada vez mais restrito. Mas, se reconhecemos as limitações das possibilidades desse conhecimento fragmentado e até mesmo os limites do nosso saber, a interdisciplinaridade continua sendo um caminho para responder a tal demanda, na compreensão de que uma área do conhecimento, uma ciência, é o complemento da outra, convergindo a objetivos comuns de opiniões, metodologias, campos de investigação, correntes de pensamento, etc. (FAZENDA, 2006).

Se compreendemos que a arte de contar histórias é um fenômeno da criação e criatividade humana, que representa “[...] o Mundo, o Homem e a Vida [...]” (COELHO, 1997, p. 24), por meio da palavra; se sabemos que qualquer invenção ou descoberta só se desenvolve para atender a uma necessidade humana, historicamente “[...] interiorizada na consciência dos sábios [...]” (IFRAH, 1996, p. 12), modificando civilizações

porque existe uma demanda social; e se entendemos que a realidade educacional ainda possui abordagens isoladas na resolução dos seus problemas, a interdisciplinaridade pode surgir como um possível caminho de integração de conhecimentos, com “[...] sujeitos que aprendem, disseminam e transformam esses conhecimentos” (FAZENDA, 2006, p. 49).

Abre, assim, a perspectiva de pensarmos o fato de que esses textos literários, produzidos e utilizados para o objetivo de ensinar grandezas e medidas, dependendo da forma da mediação do professor, podem ampliar nossas reflexões para pensar que qualquer proposta com o texto literário no espaço escolar terá uma intenção pedagógica, porém terá também uma apreensão estética e a dimensão complexa dessa produção cultural, que é contar histórias. Soares (2003) afirma que *literalizar* a escolarização tem um caráter educativo, formador e, por isso, quase sempre se vincula à escola.

Numa primeira perspectiva, podem-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma literatura escolarizada. (SOARES, 2003, p. 18).

A partir dos argumentos da autora, é necessária uma busca por estabelecer na escola um compromisso ético com os textos literários, porém devemos encontrar formas de romper com a escolarização desses textos, descobrir como é possível sermos coerentes com as especificidades dessa

linguagem da arte e, ao mesmo tempo, usufruir de todos os saberes contemplados pela Literatura, que podem perfeitamente ilustrar, fortalecer, aprimorar e dar sentido a muitos outros saberes, neste caso, os conceitos de grandezas e medidas na área da Matemática.

A Matemática que existe nos contos ou os contos que encantam a Matemática: o caminho do Pibid/Pedagogia

O Pibid é um programa federal que tem por finalidade “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010), proporcionando aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto social em que elas estão inseridas, destacando a importância dos saberes advindos da teoria articulados aos saberes da prática, que dão ressignificação à formação docente (FREIRE, 1997; GHEDIN; FRANCO, 2011).

No caso dos estudantes vinculados ao subprojeto Pibid/Pedagogia da URCA, Edital n. 7/2018 da Capes, buscou-se na organização da formação, com o fito de superar a fragmentação do conhecimento, integrar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas participantes do programa por intermédio da narração de contos que trabalhavam conceitos de grandezas e medidas, descritos e analisados nos subtópicos a seguir.

O poder de escutar uma história

A formação inicial dos pedagogos participantes do Pibid necessitava agregar teoria e prática. A partir disso,

foi pensado em verificar suas experiências com a escuta de histórias, de forma a tecer saberes em conjunto e de forma associada sobre a arte de contar histórias. Assim, a primeira ação realizada foi a promoção de um minicurso intitulado “A arte de contar histórias e a importância da literatura no cotidiano escolar”. A mediadora do minicurso, que é contadora de histórias, proporcionou diversas vivências com os estudantes. Este trabalho de sensibilidade se deu porque acreditamos que um sujeito que lê, ouve, compreende e sente é capaz de estabelecer relações com saberes e emoções já construídos na sua história de vida até ali.

O encontro com os diversos contos narrados e trabalhados, ensinando o encantamento com a palavra e, ao mesmo tempo, fornecendo informações sobre diferentes temas, possibilitou aos estudantes estabelecerem relações, comparações e identificações. Tais ações e relações são movimentos de um leitor que vai para além do que está escrito ou descrito, o que se materializou no fato de os discentes se sentirem capazes de seguir para além dos contos apresentados pela mediadora e contadora de histórias nas regências que realizaram nas escolas.

A execução e a participação desse minicurso proporcionaram também uma reflexão sobre o papel do mediador do texto literário que eles precisavam ter para a promoção de diálogos entre leitor/ouvinte e texto; leitor/ouvinte, texto, mundo, que são atitudes coerentes e éticas diante do próprio compromisso de educar. O lugar de mediador está firmado exatamente entre o aluno e a narrativa e principalmente entre o aluno e o mundo complexo que o cerca; portanto, suas ações conscientes o confirmam como um educador reflexivo e pesquisador comprometido, de forma ética e estética, com um trabalho dessa natureza.

Os achados dos conceitos nas histórias e o processo de planejamento

No processo formativo dos estudantes do Pibid/Pedagogia da URCA, optamos pela ampliação do seu arcabouço teórico no tocante à prática interdisciplinar e sua implementação no cotidiano escolar, por intermédio dos grupos de estudo, encontros de estudos e planejamentos, minicursos, oficinas e palestras, dando-lhes segurança em conduzir as regências nas escolas.


O segundo momento, após o minicurso, foi a seleção de histórias que envolvessem os conceitos matemáticos, especialmente os relacionados a grandezas e medidas. O motivo pela escolha foi o de as professoras que recebem os estudantes nas escolas para as horas destinadas à regência terem como foco maior nas aulas de Matemática o ensino do número e as operações, deixando grandezas, medidas e geometria com menor número de aulas ao longo do ano. A escolha foi compartilhada com as professoras de cada escola e suas supervisoras.

Como já sabiam pelo minicurso que as narrativas literárias são intrinsecamente ligadas a todas as outras áreas do conhecimento, os estudantes receberam livros para suas histórias serem lidas, analisadas, estudadas e escolhidas. As supervisoras já tinham feito o mapeamento dos livros que trabalhavam Matemática no acervo da sua escola. Dentro da seleção realizada pelas supervisoras, os estudantes selecionaram aqueles contos que tinham relação com a aprendizagem de grandezas e medidas e, em seguida, verificaram, na Proposta Curricular de Matemática para o estado do Ceará³, quais os conhecimentos que seriam trabalhados.

³ A ação formativa foi realizada no primeiro semestre de 2019. As escolas atendidas pelo Pibid/Pedagogia do estado do Ceará ainda não tinham lançado suas diretrizes curriculares e as escolas atendidas já conheciam a Base Nacional Comum Curricular, mas apenas uma fazia uso das habilidades no seu planejamento. As demais, quando faziam consulta, dirigiam-se à proposta mencionada.

Foram selecionadas quatro histórias no total. Cada escola ficou com dois contos para planejar duas sequências didáticas. Como era a primeira vez que os estudantes faziam um planejamento de uma sequência didática a partir de um conto para executar nas regências das escolas, por decisão coletiva do grupo, escolhemos uma única história para darmos início ao trabalho interdisciplinar com a Literatura e a Matemática. Para este texto, optamos por apresentar apenas este conto escolhido coletivamente para planejamento, descrito a seguir:

Quadro 1 – Ficha do livro *De que tamanho é o pé do rei?*

Conto/Título	Autor	Contexto literário	Conceitos matemáticos
<p><i>De que tamanho é o pé do rei?</i></p>  <p>Tradução e ilustrações de Carlos Pereira dos Santos Adaptação de Cindy Quaresma e Marylene Lages</p> <p><i>De que tamanho é o pé do rei?</i></p>	<p>Tradução e Ilustração: Carlos Pereira dos Santos</p> <p>Adaptação: Cindy Quaresma</p>	<p>Um rei, apaixonado por sua rainha, queria dar um presente diferente no dia do aniversário dela. Pensou em uma cama, já que não havia nenhuma no reino. Ao delegar ordens ao carpinteiro chefe, eis que surge o conflito que envolve os conceitos e acompanha a história até seu final.</p>	<p>Medidas de comprimento (unidades não convencionais/padronizadas e convencionais/não padronizadas): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações.</p>

Fonte: Criação própria (2019).

Optamos pela sequência didática porque ela parte de um gênero e pode se vincular a um conteúdo de aprendizagem de uma área de conhecimento por um tempo de-

terminado. Ademais, pode partir de um assunto que surgiu na sala, sendo abordado de forma breve, ou de um conteúdo que não se encaixe nos projetos trabalhados, mas que é importante ser visto. Desse conto foram realizadas nove seqüências didáticas direcionadas às turmas do Infantil 5 e às turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental nas três escolas atendidas pelo programa. As seqüências duraram três semanas, com seis aulas cada uma.

No planejamento da seqüência didática, foi visível o cuidado de todos os estudantes em planejar atividades que trabalhassem primeiramente a narrativa, sem as amarras dos conceitos matemáticos que o conto trazia. Todos os grupos planejaram em sua seqüência didática um momento com as crianças para contar a história, de forma a seduzir, envolver e provocar o interesse das crianças.

Isso nos mostra o quanto os estudantes compreenderam que contar uma história, ler um conto, vai muito além de apresentar a obra literária para cumprir o que determina o currículo escolar, ou mesmo partilhar o texto para entreter ou ensinar algum conceito às crianças. Ao planejar a primeira atividade para proporcionar o encantamento das crianças pelo conto, vimos que os estudantes perceberam que a Literatura existe porque favorece a construção de um sujeito criativo, que estabelece diálogos e atribui sentidos à história que escuta.

As demais atividades planejadas na seqüência didática foram relacionadas aos conceitos matemáticos identificados na proposta curricular que eram trabalhados no conto: medidas convencionais e medidas não convencionais. O grupo de estudantes que direcionou a seqüência didática ao Infantil 5 utilizou, em todas as suas atividades, o uso das

partes do corpo humano das crianças, como pés e palmos, para explorar as medidas não convencionais, porque nessa faixa etária não é exigido das crianças tal conhecimento.

Em uma outra sequência didática, direcionada ao 3º ano, os discentes apresentaram o conceito das grandezas e medidas para as crianças a partir da história da humanidade. Explicaram que as grandezas e medidas, especialmente o comprimento, surgiram da necessidade humana de cultivar terras ou construir casas e, a partir daí, embora utilizasse parte do seu corpo para medir, o homem percebeu, com o passar do tempo, que cada pessoa tinha uma medida diferente, sendo, por isso, necessário estabelecer um padrão, uma medida única. Nessa turma do 3º ano, os acadêmicos de Pedagogia apresentaram, ao longo do desenvolvimento da sua sequência, diferentes instrumentos de medidas, ensinando o procedimento do seu uso.

Quando executavam tais atividades de suas sequências, os estudantes elaboravam e ampliavam as noções e a compreensão das crianças sobre grandezas e medidas, relacionando-as a situações do seu cotidiano, trabalhando seu raciocínio, sua criatividade (LORENZATO, 2006). Ao revelarem no seu planejamento que a Matemática é uma criação humana a partir da necessidade do homem em diferentes culturas e momentos históricos, os discentes de Pedagogia criaram condições para as crianças desenvolverem atitudes mais favoráveis à compreensão desse conhecimento, contribuindo para o processo de aprendizagem e trazendo uma metodologia que promoveu a interdisciplinaridade, estabelecendo “[...] comparações entre conceitos e processos matemáticos do passado e do presente” (BRASIL, 1997, p. 42).

Podemos dizer que, no processo formativo dos estudantes de Pedagogia que participam do Pibid, avançamos na compreensão de que esse contato pleno com o universo das narrativas literárias exige da criança e do mediador uma capacidade de olhar de fora, de perceber que esse movimento favorece avanços em sua capacidade de compreender textos e contextos, aferir valores, prever o desenrolar de acontecimentos e fazer relações com situações pessoais. As sequências didáticas desenvolvidas proporcionaram aos estudantes, ainda na sua formação inicial, um olhar diferente e integrador entre a Literatura e a Matemática, distanciando-se do conhecimento fragmentado, mais técnico e memorístico, para permitir que a criança relacione as ideias matemáticas com as demais disciplinas ou temas de outras disciplinas.

Considerações finais

Tomar consciência da necessidade de elaborar uma ação docente que parta da lógica da complexidade humana e refletir a respeito da Literatura e do ato de que narrar uma história promove diálogos com outras áreas do conhecimento são ações que apontam suas inter-relações de forma crítica, consciente e fundamentada. É comum identificarmos práticas sistematizadas com a Literatura na rotina da escola, bem como práticas mecanizadas e expositivas com a Matemática.

Entretanto, ao trabalharmos, na formação inicial do estudante de Pedagogia, a interdisciplinaridade como caminho de diálogo entre a Literatura e a aprendizagem dos conceitos matemáticos, propiciamos pensar em um trabalho coerente com o texto literário ao mesmo tempo que lançamos um novo olhar diante do que já existe. Com isso, per-

cebemos que os textos literários, orais ou escritos, criados ou adaptados para o que seria o universo infantil, desvelam as singularidades humanas e produzem aproximação com as experiências socioculturais das crianças, bem como possibilitam olhar diferencial sobre os conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem da Matemática.

Refletir, investigar e reelaborar o conhecimento didático são ações geralmente realizadas de maneira intuitiva. Com este estudo, compreendemos a necessidade de ampliar as possibilidades para modificar a visão de um trabalho literário e de narração de histórias afastado de sentidos. Todo o movimento no período dessa formação propiciou que os estudantes entendessem o trabalho com o texto literário na sua inteireza, capaz de unir cognição, estética e simbolismo sem que um possa ocupar lugar de supremacia sobre o outro.

Referências

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília, DF: MEC, 1997.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1997.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: qual sentido?*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

IFRAH, G. *Os números: história de uma grande invenção*. São Paulo: Globo, 1996.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZATO, S. *Educação infantil e percepção matemática*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. (Org.). *Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-76.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.



EIXO II

Arte, Educação
e Experiências Pedagógicas

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM O USO DE FANTOCHES: IMPLICAÇÕES PARA A APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE ESCOLAS

ISAURA TELES MARTINS

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Membro do projeto de iniciação artística Teatro de Fantoques integrado ao Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe). Participa do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), realizado na UECE/Facedi.

Endereço eletrônico: isaura.martins@aluno.uece.br

ÉGILA MARIA NASCIMENTO SANTOS

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Membro do projeto de iniciação artística Teatro de Fantoques, integrado ao Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe). Participa do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), realizado na UECE/Facedi.

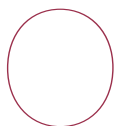
Endereço eletrônico: egila.maria@aluno.uece.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor e doutor em Educação, respectivamente, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

Endereço eletrônico: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução



ato de contar história vem desde o início da humanidade, diante do repasse de informações de uma geração a outra, na troca de conhecimentos e saberes ao longo dos anos, em geral daqueles que têm mais experiência para os mais jovens, em que saber ler, escrever e entender os sinais da natureza era de grande importância nessa troca de conhecimentos, algo que foi sendo modificado ao longo dos anos pela humanidade. Por meio das histórias, os povos primitivos, por exemplo, encontraram uma maneira significativa para expressar suas experiências e, assim, repassá-las para as futuras gerações, situação de fortalecimento das culturas. Frente a isso, Rodrigues (2011) aponta que a arte de contar histórias é uma das formas mais antigas pelas quais o ser humano se expressa; por meio desse ato é possível expressar sentimentos, emoções, experiências, além de ser uma forma de transmitir diferentes culturas para as próximas gerações.

Segundo Silva (2014), quando se utiliza a contação de histórias como uma atividade didática pedagógica, é justamente porque esta necessita estar presente na infância, sendo geralmente utilizada em instituições de educação infantil, por ser muito apreciada pelas crianças, a qual necessita

ser estendida aos demais alunos da educação básica. Diante disso, nota-se que essa atividade possibilita uma aula mais interessante para as crianças e torna o trabalho docente mais prazeroso. Devido a isso, percebe-se que cada vez mais escolas de educação básica utilizam a contação de histórias no âmbito do ensino e da aprendizagem. O fantoche apresenta-se, assim, como um recurso facilitador no momento da contação da história, pois pode despertar a curiosidade e promover a interação entre o narrador da história com o público que está assistindo à encenação.

Por intermédio dos projetos de extensão, a universidade aproxima-se da escola em busca de outras aprendizagens, tornando-se uma via de mão dupla. A troca de saberes que há por meio do contato entre a universidade e a escola proporciona a produção de novos conhecimentos que são essenciais para a formação inicial dos graduandos e também para os professores em exercício no magistério. Desse modo, o interesse por este estudo nasce das experiências formativas no Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe), desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), criado desde 2018, tendo bolsistas de Iniciação Artística, com o desenvolvimento de ações com o uso de teatro com fantoches.

Com efeito, este estudo buscou compreender como a contação de histórias por meio do uso de fantoches, realizada por alunos de um projeto de extensão da UECE, contribui para aproximar a universidade da escola. Esse objetivo de pesquisa nasceu do seguinte problema de pesquisa: como a contação de histórias por meio do uso de fantoches, realizada por alunos de um projeto de extensão da UECE, contri-

bui para aproximar a universidade da escola? Inicialmente é importante considerar que, de acordo com Bianchi (2016), o papel da universidade é fundamental no que se refere à busca de novos conhecimentos científicos e principalmente no que se refere à formação de professores nos seus mais variados aspectos, daí a centralidade e a importância desta pesquisa para a consolidação de estudos sobre a formação docente e especificamente sobre a relação entre universidade e escola.

Em adição, identifica-se que as escolas se tornam e se caracterizam como “laboratórios de pesquisas” para os universitários que estão em processo de aprendizagem de pesquisas, com a finalidade de conhecer e de inovar com outras metodologias de ensino que possam melhor qualificar o ensino e a aprendizagem dos discentes, com o melhor êxito da prática pedagógica. Frente a isso, a docência se caracteriza como uma profissão que exige muito tempo do professor, motivo pelo qual muitos acabam não tendo o tempo necessário para manter-se em formação continuada. Diante dessa situação, é importante considerar que “[...] A formação busca a emancipação e consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios” (VEIGA; D’ÁVILA, 2008, p. 17), e essa formação está diretamente relacionada com a prática pedagógica.

Em continuidade, quando a escola permite a entrada da universidade em seu interior, está colaborando para que os professores compartilhem seus conhecimentos juntamente com os universitários por meio do desenvolvimento de pesquisas, processo que poderá ser inverso. Muitos dos projetos desenvolvidos pelas universidades públicas contribuem para que haja uma maior interação e, por conseguinte, a troca de saberes entre as universidades e escolas. Com

essa intencionalidade, a UECE aproxima alunos de seus cursos de licenciatura ao ambiente escolar, não somente por meio dos Estágios Supervisionados, mas por intermédio de outras ações formativas, em destaque podem ser citadas as atividades dos projetos de extensão, dos grupos de estudos, dentre outras, e isso se revela como oportuno para o fortalecimento da formação docente.

Os projetos de extensão têm a possibilidade de articular a teoria apresentada na universidade com a prática pedagógica realizada na escola, contexto esse de estudo do Nêdimpe. Esse contato com a escola durante a formação poderá possibilitar a superação de algumas das muitas dificuldades que poderão surgir na iniciação da prática pedagógica, pois o licenciando poderá ter a compreensão prévia de desafios e potencialidades do ambiente escolar com a aproximação dos docentes em exercício. Frente ao exposto, é importante considerar também que:

[...] a construção de novos caminhos na efetivação dos processos de formação docente nos impõe pensar numa outra escola – num outro currículo – que atente para a diversidade e, conseqüentemente, que exija um professor diferente, capaz de pensar através de conexões e ramificações, o que distingue o pensamento em rede [...]. (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 155).

Ante o exposto na citação acima, compreende-se que a formação docente é cercada de desafios, por isso é tão importante e necessário que seja repensada desde a formação inicial até as diversas tipologias de formação de professores, considerando as multiplicidades e as potencialidades existentes em relação à aproximação da universidade com as

escolas, valorizando, em destaque, todas as possibilidades e meios de consolidação da docência, de modo crítico e reflexivo, articulando de modo mais integrador a teoria com a prática via práxis pedagógica.

Dentre os autores que fundamentaram este estudo, são destacados os seguintes: Bianchi (2016); Demo (1998); Freire (1979, 1987, 1996); Libâneo (2013); Luna (1997); Nacarato (2016); Rabelo (2001); Rodrigues (2011); Santhiago (2018); Silva (2014); Silva, M., Garcia e Silva, R. (2013); Sousa e Bernardino (2011); e Veiga e D'Ávila (2018). Foi muito relevante o estudo desses referenciais teóricos para o melhor debate da temática abordada neste capítulo, pois “Uma revisão teórica, em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo” (LUNA, 1997, p. 20).

A metodologia definida para este trabalho pauta-se na abordagem qualitativa, expressa em uma pesquisa de campo realizada em 2019 com integrantes de um projeto de extensão da UECE que desenvolve ações de contação de história com o uso de fantoches, uma ação também realizada pelo Nedimpe. Demo (1998) afirma que a pesquisa de natureza qualitativa busca os aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha de forma prioritária para eles, mas sem desprezar os aspectos quantitativos. Para preservar a identidade dos sujeitos e do projeto de extensão pesquisado da UECE, pautando-se em princípios éticos, optou-se pela não exposição do nome do projeto e do contexto geográfico e histórico de desenvolvimento dele; esse mesmo procedimento foi adotado com os nomes dos sujeitos, por isso adotaram-se nomes fictícios para eles. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com seis integrantes, que foram selecionados por serem participantes de um projeto de

extensão que desenvolve atividade pedagógica por meio da contação de histórias e por meio da utilização de outros recursos pedagógicos.

O texto está organizado em três seções. A primeira se refere à introdução, já exposta. Na segunda seção, consta a fundamentação teórica integrada com a análise de dados, procedimento adotado para o melhor alcance do problema e do objetivo da pesquisa. Na terceira seção, traz-se a conclusão do estudo realizado, que é seguida das referências bibliográficas.

Fundamentos teóricos em diálogo com as concepções dos sujeitos pesquisados

A contação de histórias é uma prática milenar, pois o ato de narrar histórias já era praticado muito antes de a escrita existir. De acordo com Sousa e Bernardino (2011), na Antiguidade a contação de histórias de maneira oral era vista sob um olhar de inferioridade em relação à escrita, apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes. De maneira geral, percebe-se que as histórias simplesmente acontecem, com isso elas tecem o passado com o presente e o futuro de modo lúdico.

Atualmente, com a grande diversidade que envolve os diversos meios de comunicação, faz-se com que as histórias narradas oralmente não sejam mais uma prática tão frequente como já foi historicamente, em que conhecimentos culturais e populares de cada região eram repassados para as gerações por meio de histórias ou lendas narradas, considerada uma prática divertida de transmitir conhecimentos. Segundo Faria *et al.* (2017), a criança precisa ser inserida em

uma cultura que estimule o pensar, o sentir, o expressar e a experiência, fatores que são componentes da contação de histórias e que despertam a sensibilidade, a emoção e o autoconhecimento, na mesma medida em que ensina, instrui e prepara essa criança para a sociedade.

Na perspectiva de Sousa e Bernardino (2011), a contação de história desenvolve as linguagens oral, escrita e visual, desperta o prazer pela leitura, promove o movimento global e fino, trabalha o pensamento crítico, as brincadeiras de faz de conta, valores e conceitos, colabora na formação da personalidade da criança, propicia o envolvimento social e afetivo e explora a cultura e a diversidade. As histórias prendem a atenção dos ouvintes, tornando-se um método de mediação de conhecimentos significativo. Por todos esses motivos, a prática de contar histórias necessita ter maior destaque no ambiente escolar. As histórias possibilitam que desde a infância as crianças tenham contato com arte e cultura por intermédio delas e que possam se expressar por meio da manipulação de fantoches e da encenação. Atividades como essas “[...] contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2018, p. 41).

Cada vez mais, as escolas estão articulando a contação de histórias aos conteúdos escolares e utilizando diversos recursos para facilitar a interação entre a história e os ouvintes. Silva, M., Garcia e Silva, R. (2013) apontam que a contação de histórias está sendo resgatada, com isso a criança tem oportunidade de ouvir histórias e se sentir mais feliz e liberta; a criança passa a ter prazer em ouvir a história e ainda pede ao contador que conte outra. Em adição, é importante expor que as histórias narradas desenvolvem a criati-

vidade e a imaginação, ensinam valores e estimulam a cognição, independentemente do nível escolar. De acordo com Santhiago (2018, p. 67):

As histórias estimulam a imaginação da criança, fazendo com que ela se torne mais receptível a algo novo. No contexto escolar, isso proporciona momentos riquíssimos de aprendizagem, uma vez que o aluno está disposto a mergulhar naquilo que está sendo exposto, assim o aluno se sente envolvido, se sente parte da experiência que está vivenciando naquele momento, e isso é o ponto crucial para que o aluno deixe sua posição passiva de apenas ouvinte e passe a expressar suas ideias e opiniões, contribuindo, assim, para a construção de conhecimento dentro da sala de aula.

Dentre muitas contribuições que a contação de histórias pode desenvolver na vida das crianças, o interesse pela literatura se apresenta como destaque, uma vez que uma história poderá estimular a curiosidade do leitor para ler outras histórias. Freire (1996) defende que o exercício da curiosidade contribui para desenvolver a criticidade, a qual se torna metodicamente “perseguidora” do seu objeto de conhecimento. Para o autor, a curiosidade é fundamental, pois é uma ponte para o conhecimento e para o desenvolvimento da educação, e o uso do fantoche pode promover a utilização desse meio. Sousa e Bernardino (2011, p. 237) afirmam que a contação de histórias favorece a prática pedagógica de forma significativa, haja vista que:

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação

infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

Para tornar o momento da contação de histórias mais atrativo ao público infantil, pode-se incluir, por exemplo, o uso de fantoches, pois são recursos que podem estimular a interação entre os alunos e os professores, já que as crianças se sentem mais à vontade para deixar a imaginação fluir interagindo com bonecos. Os fantoches se evidenciam como recursos didáticos que muito contribuem para despertar a curiosidade e promover a interação entre o narrador da história e o público no momento da contação de histórias. Sendo assim, por mais que seja um objeto inanimado, o fantoche ganha vida a partir do momento em que o sujeito usa da criatividade para manipular o boneco. A arte da narração de histórias com o recurso do fantoche é uma excelente estratégia de mediar novos saberes e diferentes culturas, além de tornar o ensino e a aprendizagem mais prazerosos e significativos para o público infantil. Sendo assim, expõe-se que:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe

na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p. 19).

A contação de histórias com a utilização de fantoches contribui para a formação cognitiva das crianças, a partir do momento em que elas são convidadas a participar ativamente da história, manuseando os fantoches ou usando o tom de voz de acordo com a sistematização dos diálogos entre os personagens das histórias narradas. Além disso, o fantoche também pode ser um excelente recurso para trabalhar a socialização de crianças tímidas. Em relação a isso, Rabelo (2001, p. 70) destaca que: “Esse problema de timidez e inibição são trabalhados quando a criança participa ativamente das atividades, seja na montagem do texto, na construção dos bonecos ou na própria apresentação da peça, tornando-se mais segura, positiva, confiante e alegre”. Em destaque, os fantoches, além de atraírem a atenção das crianças e proporcionarem o prazer em dar vida e voz aos bonecos por meio da manipulação, podem também lhes ajudar a superar a timidez, que dificulta a comunicação dos alunos, pois as crianças, quando prendem a concentração nos bonecos e na história, acabam esquecendo os motivos que as fazem ser tímidas.

Para Freire (1979), o processo de educação precisa ser libertador, e não restritivo, por isso é preciso proporcionar aos alunos a oportunidade para que sejam eles mesmos, isso acontece quando o fantoche é utilizado como um recurso facilitador da aprendizagem dos discentes. Ao possibilitar a uma criança a oportunidade de manipular um fantoche com liberdade para se expressar e poder expor o seu *Eu* sem medo de repressão, levando em consideração que sua voz e seus gestos são atribuídos ao fantoche, ela se sente à vontade para deixar fluir a sua imaginação.

A contação de histórias é uma atividade que exige interação em grupo, promove uma vivência construtiva entre as crianças e os professores, além de gerar uma troca de saberes, desenvolvendo novos aprendizados. No que se refere à interação, destaca-se que “A organização de grupos para a realização de uma tarefa é um exercício desafiador para integrar os componentes” (BRASIL, 1997, p. 58). Além de desafiante, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico exige profissionalismo e responsabilidade por parte de professores, o que requer formação docente.

Uma das formas de envolver alunos de curso de licenciatura no contexto de seu futuro campo de atuação profissional é os aproximando do ambiente escolar em que realizarão a sua prática pedagógica. Para que isso aconteça, é preciso que haja uma parceria intencional entre a escola e a universidade, com a orientação de um professor universitário. Os projetos de extensão, como exemplo, possibilitam essa aproximação de forma mais lúdica e pedagógica, ademais de outras atividades acadêmicas, tornando-se uma experiência significativa para os graduandos e dando oportunidade para os professores que já estão em exercício da sua profissão aprimorarem seus conhecimentos com os trabalhos que os participantes do projeto desenvolvem nas escolas.

Em destaque, a parceria universidade-escola é um processo que exige muito respeito pelo trabalho do outro. Os professores que já estão em exercício da profissão precisam ouvir os graduandos da mesma forma que o professor universitário precisa ouvir os professores da educação básica. Essa situação se revela como uma oportuna troca de conhecimentos e de saberes.

A universidade é um dos principais ambientes para a produção do conhecimento científico. Por meio da pesquisa,

professores e universitários buscam respostas para suas inquietações na intenção de encontrar soluções para problemas de pesquisa. Frente a isso, esses conhecimentos produzidos são socializados via publicações acadêmicas. Outra forma de socializar esses conhecimentos é por meio dos projetos de extensão que tenham como foco de ação a aproximação da universidade às escolas, o que, além de levar os universitários para o seu futuro ambiente de trabalho, proporciona relevante troca de saberes entre discentes e professores em exercício, em que os graduandos analisam a prática dos professores em exercício da profissão e os professores atuantes têm acesso aos conhecimentos produzidos pela universidade.

De acordo com Nacarato (2016, p. 713):

Parceria entre a universidade e a escola proporciona uma construção de conhecimentos que são essenciais tanto para os professores em exercício quanto para os graduandos. Entendo que a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo. Não há manual de orientação para fazê-la acontecer; ela é construída no processo.

A relação entre universidade e escola evidencia o quanto o saber e a produção de conhecimentos são dinâmicos e estão em constante formação; para que essa constituição de saberes e conhecimentos possa ser eficaz, é necessário que nessa interação haja diálogo e respeito entre as pessoas envolvidas. É por meio da contação de histórias, com a utilização do fantoche como um dos recursos facilitadores da aprendizagem dos alunos, que o projeto de extensão pesquisado neste estudo realiza ações em escolas. Além da inovação de práticas formativas por meio do lúdico, o

projeto também encaminha o universitário à sua futura prática profissional, para que possa conhecê-la e se formar com mais segurança para o exercício da profissão no futuro.

Em destaque, pontua-se que, ao analisar os dados, evidenciou-se que a contação de histórias contribui significativamente para o processo formativo de crianças, ao serem evidenciados relatos de associação do contexto da história de vida pessoal delas: isso foi exposto pelos sujeitos da pesquisa em seus relatos neste estudo. Segundo Silva, M., Garcia e Silva, R. (2013), por meio do contato com a história, a alfabetização ocorre de forma mais dinâmica e leve, rompendo a monotonia de atividades dirigidas e com finalidades rígidas de se obter somente resultados quantitativos. A infância é a fase em que as crianças são curiosas e apresentam a necessidade de conhecer o novo. Diante do exposto, a contação de histórias possui um papel relevante ao propiciar a mediação do ensino e da aprendizagem de forma interativa, além de contribuir para a vida social.

Consoante Silva, M., Garcia e Silva, R. (2013), a democratização do conhecimento e do acesso ao livro didático e às diferentes formas de contação de histórias e de peças teatrais vem ocorrendo juntamente com a ampliação e a divulgação de conhecimento das ações propostas no que se referem à literatura, às cantigas de roda e ao teatro. As entrevistadas afirmaram que as contações de história lhes possibilitaram a cada apresentação novas experiências. No decorrer da entrevista, uma das bolsistas, aqui denominada de Kamila, ao ser indagada sobre como a participação no projeto contribui para sua formação como discente de um curso de licenciatura, assim se posicionou:

Esse contato com a criança na sala de aula é fantástico. Para mim, quando cheguei aqui no

curso de Pedagogia, eu não conseguia ver a criança até a metade do curso; foi quando eu entrei justamente no grupo que consegui perceber o público-alvo, que nosso público-alvo é a criança; eu me encantei totalmente pelo curso, me identifiquei total pela educação infantil, pela contação de histórias, então o projeto só teve a contribuir.

A fala da Kamila revela a importância da aproximação entre universidade e escola para a formação profissional dela. De início, ela não se identificava tanto assim com o curso, mas, ao participar do projeto de extensão, ela vivenciou um pouco da prática e se encantou pela docência. Durante a entrevista, Kamila relatou: “[...] acaba sendo uma experiência muito bacana, porque, apesar da contação de história ser bem difundida nas escolas, quando a gente chega lá e faz as apresentações, todos ficam muito encantados; abraçam mesmo o projeto. É uma relação muito boa”. Pode-se observar, com isso, o quanto se sentem privilegiadas em ter essa aproximação com o ambiente escolar, ver de perto um pouco das dificuldades que os profissionais da educação vivenciam diariamente e também poder, além da teoria, observar e vivenciar como se dá a prática da docência em seu futuro campo de atuação.

Para Libâneo (2013, p. 20-21), “O campo específico de atuação profissional e político do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo”. Outro ponto importante que as entrevistadas abordaram foi a relação entre elas e as professoras que às recebem nas escolas. Normalmente as docentes observam as apresentações das bolsistas e procuram se apropriar das

técnicas usadas por elas para que possam também usá-las no cotidiano da sala de aula. Isso demonstra que: “Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 1987, p. 68).

Destaca-se ainda que, durante a entrevista, as bolsistas reforçaram que sempre são bem recebidas nas escolas que as convidam para realizarem as apresentações, não somente pelos professores, mas por todos os funcionários das escolas e principalmente pelas crianças, situação que evidencia o quanto é importante a aproximação da universidade às escolas. A bolsista Mary pontuou sobre isso: “*É interessante que toda a escola, não somente as professoras e o aluno – mas toda a escola –, as crianças tipo adoram demais [...]*”. Durante as apresentações, as crianças literalmente abraçam as convidadas, tornando, assim, o trabalho mais prazeroso. Todo esse carinho que é recebido pelas crianças aumenta o amor e o compromisso de licenciandos pela docência, cabendo aqui destacar que não há educação sem amor e sem compromisso (FREIRE, 1979).

De acordo com os dados analisados na pesquisa de campo, ficou evidente que as ações formativas que as bolsistas apresentam nas escolas despertam nos professores o interesse de diversificar suas metodologias de ensino e refletir sobre possíveis inovações em sua prática pedagógica, do mesmo modo que a aproximação das bolsistas ao ambiente escolar gera nelas novas inquietações e descobertas que não poderiam ser experienciadas somente na universidade, por isso considera-se fundamental que universidade e escolas

estejam em constante aproximação, produzindo e instigando a elaboração de diferentes projetos pedagógicos.

Conclusão

Este trabalho foi desenvolvido por meio da proposta de analisar como a contação de história por meio do uso do fantoche por licenciandos aproxima a universidade da escola. O resultado obtido foi por meio de revisão bibliográfica e da realização de uma entrevista com bolsistas de um projeto de extensão da UECE que desenvolve a contação de histórias em escolas da educação básica com o intuito de aproximar o universitário de seu futuro campo profissional. Constatou-se que levar a contação de histórias com o auxílio do fantoche para escolas de educação básica, mediante um projeto de extensão, possibilita a interação e a troca de saberes entre os professores que estão em exercício da docência e os que ainda estão em formação.

São muitas as possibilidades da utilização da contação de histórias em sala de aula, por meio delas se pode diversificar diversos conhecimentos e saberes. Percebeu-se com a pesquisa que a participação em um projeto de extensão que vincula o graduando a um ambiente propício ao desenvolvimento da prática de sua profissão proporciona um amadurecimento sobre as técnicas de ensino e o reconhecimento das fragilidades no ensino que precisam ser superadas, de modo crítico e reflexivo. A participação do universitário no planejamento e em atividades pedagógicas que o projeto realiza colabora também para o seu crescimento profissional. Isso desperta no universitário a curiosidade que o instiga a fazer pesquisas em busca de novas metodologias de ensino

com o intuito de melhorar diversos aspectos da formação pedagógica.

Referências

BIANCHI, P. C. *Terapia ocupacional e a questão social: retratos da formação graduada a partir de um recorte latino-americano*. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa, busca e equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, 1998.

FARIA, I. *et al.* A influência da contação de histórias na educação infantil. *Mediação*, Pires do Rio, v. 12, n. 1, p. 30-48, 2017.

FREIRE, P. *Educação mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1997.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

RABELO, J. Teatro x sala de aula: uma articulação necessária. In: COLARES, E. et al. (Org.). *Ensino de Arte e Educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001. p. 53-58.

RODRIGUES, J. L. *Contação de histórias na educação infantil: uma experiência na prática docente*. Campina Grande: UEPB, 2011.

SANTHIAGO, N. S. Contribuições da contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem com foco no ciclo de alfabetização. *Caderno de Produção Acadêmico-Científico*, Vitória, v. 14, n. 1, p. 55-75, 2018.

SILVA, L. M. Contação de histórias na educação infantil: um recurso didático para ensinar Geografia. *Revista Territorium Terram*, São João del-Rei, v. 2, n. 4, p. 39-49, 2014.

SILVA, M.; GARCIA, M.; SILVA, R. Contação de histórias infantil: promovendo a imaginação e o lúdico. *Diálogos em Extensão*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 51-74, 2013.

SOUSA, L.; BERNARDINO, A. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educare et Educare*, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

UMA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E TENSÕES ENTRE OS DIVERSOS PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

SILVIA CORDEIRO NASSIF

Doutora em Educação, licenciada em Letras e bacharela em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente no Departamento de Música e no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp. Pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Corpo, Arte e Educação (Laborarte), da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do grupo de pesquisa Música, Linguagem e Cultura (Musilinc). Desenvolve pesquisas na área de educação musical na sua interface com a linguagem, o desenvolvimento humano e a cultura.

Endereço eletrônico: scnassif@unicamp.br

JORGE LUIZ SCHROEDER

Doutor e mestre em Educação e bacharel em Composição pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Profissional de pesquisa do Instituto de Artes da Unicamp. Coordenador do grupo de pesquisas sobre Música, Linguagem e Cultura (Musilinc). Professor pleno do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp. Pesquisador convidado do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte), da Faculdade de Educação da Unicamp.

Endereço eletrônico: schroder@unicamp.br

Palavras iniciais

Há algum tempo, tentamos contribuir, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para uma maior integração entre estudantes da Licenciatura em Música e a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC)¹. Essa divisão educacional, integrada à Diretoria Geral de Recursos Humanos, oferece às filhas e filhos de discentes, docentes, funcionárias e funcionários, além dos Centros de Convivência Infantil (CECI) – compostos por berçários, maternal e pré-escola –, também o Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (Prodecad), direcionado às crianças do ensino fundamental. O CECI é voltado para a educação infantil e o Prodecad oferece atividades variadas de educação e lazer, chamadas de *oficinas*, para o contraturno das alunas e alunos da Escola Pública Estadual Físico Sérgio Pereira Porto.

Considerando, em primeiro lugar, que a formação das novas professoras e professores de Música não pode prescindir de um contato prático com o cotidiano docente, principalmente no ambiente da escola pública, e, em segundo lugar, a existência de uma demanda da DEdIC e do Prodecad

¹ Disponível em: <http://www.dgrh.unicamp.br/dedic>. Acesso em: 27 set. 2019.

por atividades musicais (que, contudo, acontecem, embora de forma eventual e inconstante), resolvemos procurar um meio de estreitar as relações entre nosso curso de licenciatura e as atividades da educação infantil e fundamental oferecidas dentro da Unicamp.

A partir das condições oferecidas pela instituição, resolvemos considerar dois canais possíveis de integração que permitiriam uma resolução mais rápida e de realização imediata: o campo de prática de ensino da disciplina Pedagogia e Didática Musical I e os projetos para Bolsas de Auxílio Social (BAS). À disciplina correspondem quatro horas de prática de ensino semanais, já as bolsas BAS propiciam dez horas de atividades semanais. Embora o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) limite o número de vagas a seis estudantes por projeto (mediante aprovação), conseguimos inscrever dois projetos que resultaram num total de nove vagas (seis para um projeto e três para o outro). O número de participantes por intermédio da disciplina foi de mais de seis estudantes, visto que os matriculados têm a liberdade de escolher individualmente os respectivos locais onde irão cumprir os horários de prática de ensino.

Para uma primeira experiência, consideramos apropriado o número total de 15 participantes. A organização desses participantes foi feita numa parceria entre nós, responsáveis pelos projetos e disciplina, e as coordenadoras da DEDIC². Para o primeiro semestre letivo de 2019, resolvemos, em comum acordo, concentrar as atividades dos discentes³ no CECI Integral, deixando por enquanto a creche

² Ainda que estejamos trabalhando com bolsistas também no Prodecad, neste texto nos concentraremos às atividades desenvolvidas na educação infantil (CECI).

³ A partir de agora, faremos referências às estagiárias, estagiários e bolsistas como “discentes”, já que a participação de todos no projeto foi semelhante, independentemente do modo como se filiaram à proposta.

de fora. Alunas e alunos foram, então, distribuídos em horários e turmas específicas da seguinte forma: participantes das práticas de ensino fariam duas horas de atividades com as crianças e mais duas horas de discussões nos encontros semanais coletivos; participantes bolsistas fariam dois períodos de três horas nos estágios, duas horas para os encontros coletivos e mais duas horas restantes para a preparação de atividades. Depois dessa rápida descrição do processo de organização institucional das atividades, passaremos para as reflexões de cunho mais teórico e metodológico sobre a práxis pedagógica resultante dessa empreitada.

Alguns fundamentos

Os princípios que nortearam a elaboração desta proposta educacional vieram de duas fontes teóricas principais: a psicologia histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores e a teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin. De modo geral, a partir dessas teorias concebemos as artes como sistemas de signos socialmente constituídos, atualizados e partilhados. Estabelecendo uma comparação entre as artes e a linguagem verbal – todas elas igualmente consideradas sistemas de signos –, podemos dizer que, se existem várias línguas faladas pelos seres humanos, existem também várias artes diferentes com as quais eles se expressam; e, se existem vários tipos de discursos numa mesma língua (como o discurso religioso, científico, político, jurídico, jornalístico, etc.), também existem vários tipos de discursos numa mesma forma artística (para ficarmos na música, temos as várias músicas étnicas, a música erudita de vários períodos diferentes, os vários tipos de músicas populares, etc.).

Essa diversidade de formas de expressão, de formas de organização dos signos, origina-se das distintas formas de viver, agir, perceber e compreender os pedaços de mundo e as diversas pessoas, objetos e situações com os quais temos contato. E esse contato já vem permeado, mediado, transpassado pelos variados sistemas de signos, que, ao mesmo tempo que nos permitem interpretar o que ocorre na nossa existência, também nos permitem valorizar esses fatos, fenômenos e eventos que nos cercam⁴. Podemos chamar de “processos de socialização” esse processo de apropriação desses sentidos e valores sociais (BERGER; LUCKMANN, 1985).

A socialização se dá de forma bastante específica nos primeiros anos da infância, com um processo de apropriação que ocorre de forma indistinta e imbricada desses vários sistemas de significação e valor. As crianças pequenas têm no sincretismo uma característica importante do desenvolvimento: aspectos cognitivos, motores e afetivos estão plenamente integrados (GALVÃO, 1995), permitindo uma apreensão também integrada dos muitos sistemas simbólicos presentes na cultura. Isso significa que, para elas, as diversas linguagens artísticas, por exemplo, são percebidas de modo indissociado e perpassadas pela brincadeira: “[...] o desenho é um gesto, uma ação que tem uma narrativa e leva à simbolização; a música é movimento/dança, pode ser também uma história; o teatro confunde-se com o faz de conta e muitas brincadeiras envolvem várias linguagens artísticas” (NASSIF-SCHROEDER, 2012, p. 84).

Uma outra característica importante da apropriação dos sistemas de signos é que ela se dá através do contato com

⁴ Para Bakhtin (2016), é importante sempre levar em conta os aspectos fundamentais que constituem os signos: o semântico, ligado aos sentidos, e o axiológico, ligado aos valores.

unidades de sentido e valor. Como nos diz Volóchinov (2017, p. 181), “[...] na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”. A absorção gradual que fazemos dos sistemas de signos na infância ocorre pelo contato com formas afetivas de interação com as pessoas ao nosso redor, formas estas que já possuem significado e valor, são unidades de sentido e valor às quais Bakhtin (2016, p. 16-17) dá o nome de *enunciados*, considera-os como sendo de fundamental importância: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Como Bakhtin (2016) exemplifica o funcionamento dos sistemas de signos dando preferência a exemplos da linguagem verbal, não há problema em considerarmos outros sistemas de signos artísticos, tais como a música, como homólogos à língua (embora não coincidentes). Então, podemos afirmar que as crianças se apropriam dos sentidos e valores musicais a partir das *unidades* de sentido e valores musicais, ou seja, dos *enunciados* musicais completos, assim como ocorre também nas outras artes.

Por conta desses dois eixos de consideração (primeiro, da imbricação de todos os sistemas de signos no desenvolvimento e na mediação da vida; segundo, do enunciado completo como unidade de sentido e valor apropriável), nossa proposta pedagógica converge com as atividades lúdicas e integradas que atuam na educação infantil em diversos espaços institucionais. A vivência pelas crianças de manifestações diversificadas de expressões artísticas condiz totalmente com o desenvolvimento humano proposto por

Vigotski, assim como com a ideia enunciativa e discursiva dos sistemas de signos de Bakhtin.

A esses dois eixos centrais, considerando as questões aqui em discussão, acrescentamos ainda uma teoria que nos auxilia a interpretar com mais minúcia os primeiros conflitos por nós enfrentados no projeto: é a teoria dos campos sociais e *habitus* elaborada por Pierre Bourdieu. Expondo rapidamente (e muito parcialmente) a primeira das duas noções, o *campo* pode ser tomado como um espaço social e simbólico que “[...] possui regras do jogo e desafios específicos, irredutíveis às regras do jogo e aos desafios de outros campos” (CATANI *et al.*, 2017, p. 65). Ou seja, aquilo que Bourdieu chama de *campo* (como o campo religioso, o campo político, o campo artístico, o campo intelectual, etc.) corresponde a áreas mais ou menos amplas que reivindicam sua própria auto-organização: elaboram regras próprias de funcionamento e formas de interação, valores e sentidos com respeito às suas atividades específicas⁵.

Assim, exagerando um pouco, é possível afirmar que os conflitos narrados a seguir se dão, entre outros motivos, principalmente pelo fato de não haver total coincidência entre o campo educacional (representado aqui pelo CECI) e o campo artístico (representado pela licenciatura). Ainda que ambos habitem igualmente o espaço universitário, é na dimensão do *campo* que encontramos meios para compreender e, de certa forma, superar os primeiros obstáculos que narraremos a seguir.

Primeiros conflitos: organização e prática

Os primeiros conflitos surgiram já na fase da organização conjunta dos horários dos participantes. Como proposta pedagógica musical, havíamos pensado em trabalhos colaborativos, ou seja, pelo menos dois discentes juntos nas atividades. Os motivos para essa decisão foram vários, mas dois deles se destacaram. Um motivo *técnico/performativo* musical: as atividades musicais quase sempre são mais bem oferecidas com mais de um musicista em sala de aula, pois são vários os instrumentos que necessitam de empenho exclusivo (as duas mãos ocupadas, como no caso dos instrumentos de cordas em geral, do piano ou teclado e dos tambores em geral; as mãos e a boca ocupadas, como no caso dos instrumentos de sopro em geral), e a presença de dois musicistas facilita a execução e organização das propostas. E um motivo educacional, da formação dos musicistas: discentes da licenciatura nem sempre possuem experiências práticas anteriores com turmas de crianças, então a divisão das responsabilidades com outro colega acaba quase sempre por facilitar suas primeiras experiências docentes.

Um terceiro motivo de ordem mais burocrática acabou por se somar aos outros dois. Os nossos projetos para bolsas de auxílio, por conta de exigências na inscrição, tiveram que abarcar um âmbito maior do que apenas o curso de licenciatura em Música e acabaram por receber bolsistas dos cursos de licenciatura em Dança, em Artes Visuais, em História, bacharelado em Artes Cênicas e Pedagogia. Ainda que a condição principal de nossos projetos fosse cumprida por todos os participantes (ter habilidades artísticas quaisquer), candidatas e candidatos acabaram vindo de outros cursos. Esse motivo reforçou nossa vontade de organizar trabalhos

colaborativos com as várias áreas artísticas que se fizeram presentes, proposta que não só resolveria um problema burocrático, mas que estaria embasada nas nossas premissas epistemológicas, que, considerando o sincretismo da criança, advogam a favor de uma integração entre linguagens na educação infantil.

O problema que enfrentamos foi por conta de algumas condições de organização do CECI que não conhecíamos. Como eles recebem estagiários de vários outros cursos de licenciatura da Unicamp, foi-nos imposto um limite de apenas um participante por turma. Segundo o argumento das coordenadoras, todas as turmas possuem duas professoras unidocentes e comumente um participante estagiário de outros cursos. A presença de mais dois adultos nas atividades (cinco, no total) poderia causar certo transtorno entre as crianças. Evidentemente que algumas turmas são mais suscetíveis a esse tipo de transtorno do que outras; em todo caso, resolveu-se que a distribuição dos discentes do nosso projeto seria mesmo um por turma.

Um segundo conflito ocorreu depois de iniciado o projeto. Programamos com todos os discentes que eles fariam um período de adaptação e familiarização com as respectivas turmas, conhecendo as crianças, as professoras, as rotinas e as atividades das crianças. Pensamos inicialmente num período em torno de três a cinco semanas como uma espécie de observação participante, sem a preocupação propositiva de atividades artísticas, mais para conhecer e relatar (nas reuniões coletivas semanais) as atividades de caráter mais artístico que já ocorriam nas turmas, tais como desenhos, representações, danças, músicas cantadas, contação de histórias, etc. Essa constatação da rotina das turmas serviria

para indicar os momentos mais propícios para as primeiras intervenções artísticas.

O que ocorreu foi que, a partir desse período inicial de observação ativa, as professoras das turmas tomaram os estagiários das artes como “pedagogos” (visto este ser o perfil predominante entre os estagiários presentes no CECI). Nossos discentes passaram a auxiliar as atividades cotidianas das crianças (ajudar a organizar a ida ao refeitório para as refeições, acompanhar ao banheiro, ajudar a resolver conflitos entre as crianças, etc.) sem que fosse possível auxiliar naquelas atividades para as quais eles já estavam mais preparados (cantar canções, participar das brincadeiras e das contações de histórias, etc.). Essa inversão de papéis foi justificada pelas coordenadoras do CECI como resultado de uma “confusão” das professoras das turmas entre os estagiários da Pedagogia e da Música (esse problema foi resolvido com um outro tipo de organização das atividades artísticas no segundo semestre de nosso projeto).

Complementando a discussão teórica anterior, retomamos as noções de *campo* e *habitus* de Bourdieu (1999). Nas palavras do vocabulário *bourdieusiano*, já citado anteriormente: “[...] a cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (*habitus* filológico, *habitus* jurídico, *habitus* futebolístico, etc.)” (CATANI *et al.*, 2017, p. 65). Ou seja, cada *campo* de atividades desenvolve seu próprio patrimônio de disposições (formas de compreender, agir, perceber) relacionados a valores e significados específicos constituídos pelo *campo* (que Bourdieu chama da “capital”: *capital* artístico, *capital* intelectual, etc.). De certa forma, é possível compreender alguns dos conflitos iniciais como resultando do encontro de *habitus* distintos, portadores de disposições e valores também diferentes (o

habitus pedagógico das professoras unidocentes e o *habitus* artístico das estagiárias e bolsistas). Portanto, verificamos a validade dessas noções sociológicas (campo e *habitus*) quando nos defrontamos com problemas relacionados diretamente a elas: aos campos distintos (pedagógico e artístico) e ao *habitus* diferenciado de cada pessoa envolvida.

Talvez até por conta dessa confusão inicial das professoras, mas certamente também por conta de uma flexibilidade na rotina das crianças, muito maior do que a que imaginávamos, ao chegarmos na fase mais propositiva de nossos estagiários e bolsistas, tivemos a surpresa de mais uma dificuldade, aliás, uma dificuldade dupla.

A primeira diz respeito à preparação e proposição das atividades artísticas para as crianças. Depois do período de observação ativa, passamos a elaborar conjuntamente as atividades que seriam levadas para cada uma das turmas. Além de refletirmos sobre as faixas etárias de cada turma e sobre os respectivos projetos semestrais das turmas (turma do jacaré, turma dos *vikings*, turma do foguete, turma dos animais, turma do unicórnio, turma do trem, etc.), elaborávamos e realizávamos entre nós, na reunião coletiva, as atividades que supúnhamos mais adequadas a cada situação. O que aconteceu foi que, ao levar as propostas para as turmas, várias vezes elas não puderam ser realizadas por alterações nas rotinas sem aviso prévio. Houve um caso de a turma ter saído para uma visita ao museu no horário da presença da musicista sem que ela fosse avisada; outro caso foi o de uma festa de aniversário no parquinho no horário do bolsista; um terceiro caso foi o de um grupo de teatro infantil apresentar sua peça para as crianças no horário da bolsista, e assim por diante.

Além da frustração dos discentes quando isso acontecia, ressaltamos também aqui o prejuízo para a apropriação da linguagem musical. Como qualquer sistema simbólico, o processo de aprendizagem da música exige regularidade e constância. Embora a socialização musical primária aconteça de maneira difusa e assistemática, entendemos que, quando a música vai para a escola, é necessário que haja uma garantia de sua presença efetiva e frequente na rotina das crianças, do contrário estaremos reforçando apenas seu aspecto de lazer, e não de conhecimento a ser incorporado.

A segunda face da dificuldade “dupla”, à qual nos referimos antes, foi algo oposto a isso: em alguns momentos, as professoras propunham de surpresa atividades diversas, a qualquer momento, aproveitando-se da presença das musicistas, por exemplo: *“Toque alguma música; distraia a turma enquanto eu levo esta criança na enfermaria”*; ou *“Teremos uma reunião com os pais e mães agora, faça alguma coisa com as crianças para os pais verem”*.

Essa falta de ajuste programático tanto se mostrou frustrante para os discentes – quando as atividades não aconteciam – quanto se mostrou temerária, pelo constrangimento de ter que oferecer algo de “improvisado” para as crianças. Ainda que a improvisação seja algo presente nas atividades musicais (ou seja, a improvisação musical), a improvisação de atividades de aula é algo totalmente diferente, que exige um grau de experiência didática, além de um amplo repertório de atividades que nossos discentes nem sempre possuem. A solução desse problema também viria apenas no segundo semestre do projeto. Por enquanto, vamos continuar relatando os conflitos que ocorreram no primeiro semestre.

Um outro problema que constatamos, este já conhecido do campo da educação infantil, foi a grande diferença no grau de aproveitamento das crianças em relação à participação ou não das professoras unidocentes nas atividades artísticas propostas, como foi constatado pelos discentes. As professoras unidocentes acabam desempenhando um papel muito importante de mediadoras dos interesses e do ativismo das crianças. Ainda que o trabalho estafante das aulas diárias pudesse ser aliviado por algumas horas de “atividades musicais” comandadas pelos nossos discentes, não só a presença das unidocentes como também sua participação nas atividades faziam enorme diferença na atitude das crianças, na valorização e no envolvimento com as atividades.

De acordo com a psicologia *vigotskiana* (VIGOTSKI, 1998, 2018), os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem sempre de maneira mediada. Na escola, a professora ou professor são um dos principais mediadores na relação que as crianças estabelecem com os conhecimentos, sendo que, antes de aprender efetivamente qualquer conteúdo ou linguagem, a criança absorve o valor social desse conhecimento. Nesse sentido, as professoras unidocentes são as principais referências das crianças, portanto sua atitude em relação às atividades musicais propostas fará muita diferença em relação ao envolvimento que as crianças terão ou não com a música⁶.

Mas não foram apenas os conflitos entre áreas que apareceram durante a realização de nosso projeto. Alguns ocorreram também dentro de nossa própria área artística. Vamos relatar os mais importantes.

⁶ Esse dado é corroborado em pesquisa realizada por nós no contexto da educação infantil, na qual constatamos justamente a influência que a atitude das educadoras da sala em relação à música tem sobre o interesse das crianças por atividades musicais (NASSIF-SCHROEDER; SCHROEDER, 2011).

Conflitos musicais: concepções e ações

As contradições começaram a surgir já nas nossas primeiras reuniões coletivas. Um certo grau de ansiedade, quase unânime entre os participantes, teve relação com as primeiras semanas de observação e familiarização de cada discente com sua respectiva turma e professora unidocente. Vários discentes perguntavam quais atividades musicais propor para os primeiros encontros com as crianças. Embora a prática da observação inicial já seja mais ou menos comum nas atividades de estágio educacional, ela não era algo familiar para nossos discentes da licenciatura. Ainda que vários deles inclusive já tivessem tido a experiência de ministrar aulas, no campo musical o tipo de aula mais comum é o ensino individual de instrumento.

Mesmo durante o período de observação, a expectativa de “levar alguma atividade para as crianças” continuou presente e mais ou menos intensa. Explorando um pouco mais essa questão, pudemos constatar que muitos discentes não sabiam exatamente o que “observar” nas turmas. Primeiramente conhecer as crianças e fazer com que elas se habituem com a nova pessoa; conhecer a rotina das crianças; observar a relação das professoras unidocentes com as crianças, os modos como elas conduzem as atividades; constatar como se dá o uso de atividades artísticas na turma (canções de atividades, pintura, contação de histórias, dança, etc.); enfim, informações importantes para que a interação entre a professora e o discente ocorra de modo fluente e, a partir daí, a interação com as crianças. O jogo de mediações que se dá nesse ambiente é bastante dinâmico e complexo e as artes acabam por participar intensamente dele.

Essa primeira expectativa veio a se desdobrar e também a se tornar mais nítida para nós na segunda fase da proposta, quando, depois do período de observação, começamos a elaborar as atividades que proporíamos às respectivas turmas. A grande preocupação de alguns discentes, motivo inclusive de certo grau de frustrações e constrangimentos, dizia respeito ao ensino de conteúdos específicos. Alguns discentes se mostraram mesmo angustiados desde o período de observação por não estarem “ensinando música” para as crianças.

A partir desse momento, ficou mais claro para nós que os discentes da licenciatura sustentavam uma concepção de arte, particularmente de música, mais *técnica* do que *discursiva*. Como expusemos anteriormente, a partir de nosso fundamento teórico os sistemas de signos são apropriados pelas pessoas a partir do mergulho no âmbito dos sentidos. Na linguagem verbal, como mostramos numa citação de Volóchinov, não são palavras ou frases ou sentenças que ouvimos, são verdades ou mentiras, algo importante ou sem importância, atraente ou repugnante, com o que concordamos ou discordamos (totalmente ou em parte). É a partir das interações com outras pessoas falantes que nos apropriamos da língua. Portanto, nossa língua materna já nos aparece, desde nossos primeiros contatos, como algo significativo, afetivo e valorativo. O mesmo ocorre com os outros vários sistemas simbólicos, como é o caso das artes. Os chamados “conteúdos específicos” artísticos acabam sendo obra de uma concepção específica do conhecimento (e, por consequência, dos sistemas de signos) que Bernard Lahire chama de “forma escolar”. Em suas palavras:

A escola visa antes de tudo – antes mesmo da correção da expressão – a uma relação com

a linguagem. Uma relação reflexiva, distanciada, que permite tratar a linguagem como um objeto, dissecá-la, analisá-la, manipulá-la em todos os possíveis sentidos e descobrir aí regras de estruturação interna. Objetivar a linguagem é fazê-la passar por uma transformação ontológica radical. A criança estava *na* sua linguagem, doravante a criança tem a linguagem *diante* de si e a observa, divide, sublinha, classifica, põe em categorias. (LAHIRE, 2002, p. 104, grifos do autor).

Antes de *analistas* das artes, as crianças são *usuárias* das artes. Tanto as ações quanto a apreciação direcionadas aos signos artísticos pelas crianças fazem parte desse mergulho *nas* linguagens, *nas* artes. A preocupação dos nossos discentes parecia ir na direção de antecipar, de apressar a *objetivação* das artes para as crianças: colocar a arte *diante* delas.

Nossa proposta, ao contrário disso, está sustentada pela ideia de intensificar e ampliar o “mergulho” das crianças na rede de significação das artes (algumas pessoas chamam isso de “vivência”). Por essa razão, sugerimos o período de observação no início. Uma das intenções de nossa proposta, ao contrário de “ensinar” música (ou outras artes), é adensar o contato das crianças com as diversas redes discursivas artísticas (musicais, visuais, gestuais, representativas, etc.) de forma misturada, híbrida, indistinta, pois, segundo a concepção que adotamos, é dessa forma que os modos de apropriação e de atribuição de sentidos vão se constituindo nas novas pessoas.

Agora, isso acarreta dificuldades, e uma delas se situa nos modos de avaliação (preferimos dizer “constatação” ou “percepção”) do processo de aquisição de sentidos artísticos

das crianças. Essa dificuldade pode ser explicada também pela teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin. A ideia-chave para esse caso específico é a noção de compreensão responsiva. Para Bakhtin (2016, p. 25), “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Resumida em uma frase, aqui está a ideia básica de como se dá o “mergulho” das pessoas nos sistemas simbólicos. A apropriação dos sentidos das linguagens se dá por intermédio da *resposta*: só respondo, ou só me dá a vontade de responder, quando compreendo, ou quando atribuo algum sentido ao enunciado com o qual entro em contato. E podemos dizer que só compreendo um enunciado de alguma forma quando começo a formular uma resposta para ele.

Até aqui não é difícil imaginar uma forma de constatar a compreensão das crianças: basta que elas nos respondam, e aí está o indicador. Contudo, Bakhtin (2016, p. 25) vai mais longe e deixa a situação mais complicada quando complementa: “[...] portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. Ou seja, as respostas compreensivas podem se dar de variadas formas, em outras linguagens (responder a uma música com um desenho, com um gesto, com uma dança), em outras expressões (faciais, corporais, emocionais), inclusive em outros tempos (as respostas não precisam vir imediatamente, como num diálogo face a face, mas podem vir num outro momento, em outra época).

Uma característica de certas fases da infância é a dispersão. Dá-nos a impressão de que a criança não está pres-

tando atenção àquilo que a ela indicamos, de que ela não age com a concentração com a qual estamos mais acostumados como adultos. Isso nem sempre é verdade. Há formas muito “dispersas” de apropriação de sentidos às quais nós, adultos, professores, não prestamos atenção ou, pior, não damos nenhum valor. Bakhtin e sua teoria discursiva faz retornar nossa atenção para esse ativismo infantil que nem sempre conseguimos avaliar corretamente. Correr, gritar, abraçar, silenciar, divagar, todos esses podem ser indícios de processos responsivos imediatos, de modos de compreensão daquilo que estamos oferecendo às crianças. E temos também a questão temporal: semanas depois, meses depois de uma atividade artística realizada, uma criança pode nos responder a ela com uma lembrança ou menção de algo guardado daquele momento vivenciado; pode nos sorrir ou nos entregar um desenho, ou uma folha de árvore. Embora a sentença anterior pareça até certo ponto “poética”, ela é bem objetiva nos termos da dialogia *bakhtiniana*: a compreensão responsiva das crianças se manifesta de múltiplas e inusitadas maneiras.

Retornando aos discentes, podemos dizer que, aos poucos, eles foram deixando de lado suas ansiedades em relação a garantir aprendizados objetivos, conteúdos musicais identificáveis, e ficando mais à vontade para simplesmente propor vivências musicais significativas às crianças. Também já é possível anunciar que neste semestre, depois de muita conversa, resolvemos, em comum acordo com as coordenadoras do CECI, oferecer oficinas de artes em horários específicos, em uma sala específica, para a qual se dirigiram as turmas e professoras unidocentes para trinta minutos de atividades artísticas em geral, banhadas pela música. Essa foi uma solução aparentemente adequada para vencer esses

vários “descompassos” enfrentados no primeiro semestre: conquistamos o trabalho coletivo de vários discentes por oficina; fixamos um horário específico para as turmas inserido nas respectivas rotinas; ocupamos um local também já preparado para as atividades. Esperamos poder relatar o resultado dessa solução numa próxima oportunidade.

Palavras finais

Nossa intenção, neste breve texto, foi mostrar como as parcerias e trabalhos colaborativos no campo educacional costumam revelar diferentes concepções do que seja, no nosso caso, o ensino artístico. Esse encontro cria tensões, contradições, conflitos, desajustes temporários, e essas tensões que inevitavelmente ocorrem não devem obviamente provocar um desânimo em relação a esses trabalhos, mas, do contrário, estimular o diálogo e as trocas entre os diversos agentes no processo. Nossos teóricos nos permitem ver que é no confronto com as diferenças que o conhecimento se desenvolve, que o novo aparece. É no encontro com a alteridade (e não só com a identidade) que a autoconsciência se estabelece, que a consciência do outro se constitui, que o enriquecimento humano se dá.

Referências

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: 34, 2016.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- CATANI, A. M. *et al.* (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LAHIRE, B. *Homem plural: determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NASSIF-SCHROEDER, S. C. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 58, p. 77-85, 2012.
- NASSIF-SCHROEDER, S. C.; SCHROEDER, J. L. Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Emoção, memória, imaginação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 57-83.
- VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: 34, 2017.

O USO DA MÚSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL*

- Este estudo é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso que está em andamento sob a orientação da professora Cicera Sineide Dantas Rodrigues e a coorientação do professor Hugo de Melo Rodrigues.

MARIA JOSIMARA SOUSA MATIAS

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Bolsista do projeto de extensão intitulado Bora Viver Melhor: Promovendo a Saúde e a Qualidade de Vida na Região do Geopark Araripe (2016-2017). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) da URCA (2017-2017) no projeto intitulado: Potencialidades e Desafios no Magistério Universitário: Concepções de Professores Formadores. Estagiária de Pedagogia no Educar SESC – Crato-CE (2018-2018). Professora bolsista de redação do projeto de extensão Prevest/URCA.

Endereço eletrônico: josymatias83@gmail.com

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar e licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta do Departamento de Educação da URCA. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA (PMPEDU). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Pedagogia) da URCA (2010-2012; 2017-2018). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas/UECE) e Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais (URCA).

Endereço eletrônico: cicerasineide@hotmail.com

HUGO DE MELO RODRIGUES

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicologia Aplicada à Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e licenciado em Teatro também pela URCA e em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (Fafopst). Idealizador e fundador da Sociedade dos Poetas de Barbalha (SPB). Membro do Instituto Cultural do Vale Caririense (ICVC). Membro do Instituto Cultural do Cariri (ICC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Endereço eletrônico: hugode@hotmail.com

Introdução



música é uma linguagem artística que se manifesta na vida humana em diversos contextos e situações. O uso da música na educação infantil é o foco deste estudo. Partimos da premissa de que ainda é mínima a utilização da música como instrumento pedagógico em grande parte das escolas de ensino básico. No que concerne especificamente à educação infantil, entendemos que a música normalmente se faz presente na rotina das atividades desenvolvidas pelos docentes desse nível de ensino, mas sem possuir necessariamente um caráter pedagógico, sistemático e intencional.

Defendemos a necessidade de que os profissionais da Pedagogia possam reconhecer a música não apenas como um elemento demarcador da rotina das aulas, e sim como um conteúdo importante no auxílio aos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Com vistas a refletir sobre as potencialidades da música para o ensino e a aprendizagem das crianças, esta pesquisa objetivou compreender as percepções de professores da educação infantil acerca do uso da música no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, buscou-se responder à seguinte questão: na visão dos professores, quais as potencialidades pedagógicas da música para a educação infantil?

Nesse sentido, a investigação orientou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizando-se como um estudo de caso que se utilizou de fontes bibliográficas e de campo. Para a elaboração teórica sobre a temática, o estudo guiou-se tendo como principais referenciais teóricos Brito (2003), Fonterrada (2008), Gainza (1988) e Godoi (2011).

Na pesquisa de campo, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com seis docentes atuantes da educação infantil de uma creche localizada no município de Crato, Ceará¹, e os dados foram analisados por meio da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD).

Vale ressaltar que a “ATD é uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 7). É composta por três momentos: unitarização (desmontagem dos textos); categorização (estabelecimento de relações entre as categorias *a priori* ou emergentes); e metatexto (elaboração textual com uma compreensão renovada do todo).

Para melhor organização das ideias, a produção textual foi dividida em duas seções. A primeira parte do texto destaca reflexões de autores acerca da importância da música na educação infantil. A segunda seção apresenta os achados da pesquisa de campo, focalizando as concepções dos professores entrevistados acerca do uso da música na educação infantil.

A música como instrumento pedagógico da educação infantil: concepções teóricas

A música é uma linguagem do campo da Arte que corresponde a uma “[...] linguagem universal da qual o homem a utiliza para expressar seus sentimentos, pensamentos e modos culturais” (CARVALHO, 2015, p. 171). Nesse contexto, ela é uma linguagem artística e elemento da cultura humana.

Ao afirmar que a música é uma das linguagens artísticas, é interessante destacar também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, em seu artigo 26, § 2º, salienta a obrigatoriedade do ensino de Arte, na qual se inclui a música. A lei não especifica, porém, que modalidades da Arte devem ser trabalhadas, deixando essa escolha a critério de cada unidade educacional.

Por outro lado, reconhecendo a importância da música para o desenvolvimento da criança, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), volume 3, dedica um capítulo à linguagem musical, destacando a importância da música para o desenvolvimento infantil e apresentando orientações didáticas para o trabalho com essa modalidade da Arte.

Também a Lei n. 11.769, publicada em 18 de agosto de 2008, alterou a LDBEN n. 9.394/1996, afirmando a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento mais atual, destaca a relevância do trabalho com as diversas linguagens, em que se inclui a linguagem musical.

Mesmo diante da obrigatoriedade expressa nas leis citadas, grande parte das instituições escolares brasileiras ainda não utiliza a música pedagogicamente na formação dos alunos. Essa realidade pode estar relacionada a vários

fatores que abrangem as especificidades e condições de cada instituição de ensino, bem como também a necessidade de políticas públicas que fortaleçam as propostas de formação docente sobre o uso pedagógico da música na sala de aula.

É preciso, assim, definir claramente perspectivas curriculares que priorizem a música no ensino das crianças para além das rotinas assistemáticas, pois na educação infantil a música costuma se fazer presente prioritariamente nas festividades e datas comemorativas realizadas na creche.

A rotina é uma característica marcante da educação infantil. Aliada a essa rotina, a música costuma ser utilizada na forma de canto. Sendo assim, geralmente há música para acolhida das crianças quando chegam à creche, na hora do lanche, quando estão no parque, no horário do repouso, no momento do banho, entre outros horários específicos. Para cada momento, a música se faz presente, cuja ação pode configurar-se em atos mecanizados. A esse respeito, Brito (2003, p. 93) destaca:

Cantar mecanicamente, todo tempo e a toda hora não significa necessariamente fazer música, e tão pouco [*sic*] desenvolver recursos nessa esfera do conhecimento. Assim, vale a pena refletir sobre um aspecto fundamental, e já lembrado, que diz respeito ao uso do canto na pré-escola como forma de marcar a rotina ou estabelecer a ordem: canto na hora da entrada, na hora do lanche, na hora de lavar as mãos, na hora da saída, etc., o que acontece, muitas vezes, é que o 'cantar da rotina' torna-se monótono, repetitivo, mecânico e pouco musical!

Dessa forma, entende-se, pois, que o trabalho com a música não deve limitar-se apenas ao cantar rotineiro e re-

petitivo. Assim, cabe também ao educador buscar aproveitar as possibilidades de trabalho criativo que emergem do canto, uma vez que o ato de cantar e a escuta de canções podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças. De fato, “[...] para crianças tão pequenas a prática de cantar e ouvir músicas faz com que as mesmas [sic] desenvolvam a linguagem e socialização, trazendo também inúmeros benefícios a elas nos aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos” (GONÇALVES; SANTOS, 2011, p. 306).

Além disso, vale salientar que a música também estimula a atividade cerebral das crianças, atuando de maneira interna na mente e traduzindo-se externamente, por meio de variadas formas de expressões e manifestações sensíveis e criativas. Desse modo, ao processar as informações incorporadas por meio da música, a imaginação e a fantasia da criança são estimuladas, assim como também a área da livre expressão. Sobre essa última, cabe destacar que se trata da resposta da criança ao material sonoro e musical recebido, sendo assim, qualquer forma de expressão é válida, sendo preciso deixá-la expressar-se livremente sem estabelecer critérios de perfeição (GAINZA, 1988).

Ao mencionar a livre expressão, também é importante enfatizar a relação existente entre música, som e movimento, pois há benefícios que a música desempenha ao propiciar a realização do movimento corporal, dado que um som geralmente implica um movimento ou gesto. Essa ideia fica visível no RCNEI, quando assinala que:

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e

o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento [...], os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar [...] estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61).

Estes gestos e movimentos realizados a partir do trabalho com a música promovem benefícios diversos ao desenvolvimento motor das crianças, tais como: a noção de ritmo, o equilíbrio corporal, entre outras aprendizagens. É o que afirma Brito (2003, p. 145):

É fato indiscutível que o ritmo se apreende por meio do corpo e do movimento. Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante. Não é por acaso que, ao apresentarmos um repertório de canções da cultura infantil, mostramos, na realidade, brinquedos musicais que, se envolvem o cantar, envolvem também o movimento.

Com efeito, além da expressão corporal, a música também desperta a memória afetiva das pessoas. Desse modo, ao ouvir uma determinada canção, é possível lembrar-se de acontecimentos da vida, sejam eles positivos ou negativos, assim música e afetividade andam juntas. Corroborando essa ideia, Fonterrada (2008) aponta a existência de três maneiras de entender a música: como expressão do sentimento, expressão do real e expressão dos sentidos. A autora acrescenta ainda que o sentimento permeia essas três for-

mas de entendimento, “[...] sendo o que distingue a música de outros afazeres. [...] é por isso que a música é particularmente importante para o ser humano, pois sua similaridade com o sentimento torna a experiência imediata e profunda” (FONTERRADA, 2008, p. 202).

É por essa e outras razões que a educação infantil deve trabalhar pedagogicamente com a música, beneficiando-se dela em todos os aspectos possíveis. Igualmente é relevante dizer que todas as pessoas têm um “repertório especial” de canções, formado pelas diversas músicas que fizeram e que fazem parte da sua vida, da sua história pessoal. Decerto:

Temos um repertório musical especial, que reúne músicas significativas que dizem respeito à nossa história de vida: as músicas da infância, as que nos lembram alguém, as que cantávamos na escola, as que nos remetem a fatos alegres ou tristes, as que ouvimos no rádio, em concertos, *shows* etc. (BRITO, 2003, p. 31).

Nesse entendimento, acredita-se que a educação infantil apresenta importantes contribuições nesses aspectos, pois, ao ter a música como instrumento pedagógico, desempenha papel relevante na construção e na ampliação do repertório de canções da vida de cada criança. Outra contribuição que a linguagem musical pode vir a trazer para a educação infantil é propiciar o exercício das capacidades criativas e imaginativas das crianças, já que, por vezes, na escola, a criança não tem liberdade para criar. Para isso, é importante a adoção de práticas pedagógicas que trabalhem com a música sem a imposição de canções arraigadas na rotina escolar, em que as crianças apenas memorizam gestos

e movimentos, sem ao menos compreender o sentido ou significado do que estão realizando (GODOI, 2011).

Ademais, dentre as variadas potencialidades pedagógicas da música na educação infantil, não se pode deixar de destacar a necessária aproximação da música com os conteúdos das demais disciplinas do currículo, até mesmo porque se reconhece que ela “[...] proporciona também um mundo de experiências muito enriquecedoras, fazendo com que a criança se desenvolva em diversas áreas” (ALVES, 2016, p. 1294).

Nesse sentido, a música é, pois, instrumento pedagógico importante no ensino e na aprendizagem das crianças, sobretudo quando entendemos que a linguagem assume a função de auxiliar na comunicação e na compreensão dos conhecimentos. Sendo a música uma linguagem, esta também compartilha desse papel pedagógico. Efetivamente ela é:

[...] um recurso bastante rico para poder desenvolver atividades em sala de aula com as crianças, pois, com um planejamento bem elaborado o professor será capaz de trabalhar diversas atividades para o desempenho tanto do movimento físico, os gestos, a oralidade, o imaginário, a imitação, a socialização e a cooperação entre os alunos. Contribuindo desta forma com a formação de sujeitos capazes de interagir e conviver da melhor maneira possível na sociedade, além disso, ampliando assim seus saberes e com capacidade de saber dialogar e expor suas opiniões diante das situações e questões sociais nas quais ele estará inserido. (CARVALHO, 2015, p. 178).

É evidente a fecundidade do uso da música no ensino dos conteúdos curriculares e na formação integral das

crianças. Assim, a linguagem musical contribui em vários aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, sendo, pois, ferramenta relevante na promoção significativa das áreas social, afetiva, cognitiva, motora, entre outras, bem como no desenvolvimento da criticidade, dos processos mentais, isto é, no desenvolvimento da criança como um todo.

Com base nas reflexões elucidadas, discutiremos na seção seguinte sobre as análises dos achados desta pesquisa, contemplando os principais relatos dos professores entrevistados acerca da utilização da música no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Os usos da música na educação infantil: concepções das professoras entrevistadas

Nesta seção, iremos conhecer as concepções de professores acerca do uso da música na educação infantil. Vale lembrar que, para a produção dos dados, realizamos entrevistas com seis professoras da educação infantil em uma creche da cidade de Crato, Ceará. Como técnica de análise dos dados, recorreremos à ATD.

Para preservar a identificação das docentes entrevistadas, atribuímos códigos de P1 a P6 (sendo a letra “P” correspondente à palavra “Professora” e a numeração utilizada para distinguir as falas das seis profissionais entrevistadas).

Sobre o perfil das professoras, identificamos que elas tinham entre 20 e 59 anos, sendo todas licenciadas em Pedagogia. Das seis docentes, cinco possuíam especialização, lecionando do Infantil III ao V, sendo a P1 e a P2 no Infantil III; a P3 e a P4 no Infantil IV; e a P5 e a P6 no Infantil V. O tempo

de atuação das docentes nessa etapa de ensino era de quatro a mais de dez anos. As educadoras atuavam em conjunto, duas em cada sala, auxiliando umas às outras, atuando de forma separada apenas em dias de planejamento e estudo.

Ao analisar os relatos das entrevistadas, pudemos perceber que todas as professoras utilizavam a música em suas práticas de ensino. Entre os motivos de seu uso, as docentes destacaram: a presença dessa linguagem da Arte no cotidiano das crianças, os conteúdos das canções, o auxílio aos conteúdos das disciplinas, o fato de ser algo atrativo, a animação da criança, o favorecimento da participação e da interação, o auxílio na aprendizagem e no desenvolvimento dos aspectos motores e perceptivos, além do efeito relaxante que provoca.

Nesse sentido, as profissionais demonstraram compreender que a música é realmente um instrumento pedagógico que contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças da educação infantil. Reconheceram também a relevância da música em relação à aprendizagem dos alunos, principalmente porque ela tem a capacidade de proporcionar uma aprendizagem mediada por alternativas mais lúdicas. Vejamos o relato de uma professora justificando os motivos de utilizar a música:

Por conta dos resultados, que são mais satisfatórios. Eles tanto interagem melhor do que quando é aquela explicação na lousa, de quando é aquela outra brincadeira sem música, a brincadeira, só o jogo, entendeu? Com a música, a gente tem um resultado mais significativo. Por isso que eu gosto de utilizar! (P3).

Em relação aos momentos de utilização da música, foi possível perceber através dos relatos das entrevistadas que

a música é um elemento que caracteriza a rotina diária da educação infantil. Nesse contexto, as educadoras relataram cantar variadas canções com as crianças, desde a música de entrada até a hora da saída da sala de aula. Retomando reflexões sobre o uso da música na rotina da educação infantil, Gonçalves e Santos (2011, p. 306) assinalam que:

[...] a música é utilizada também como uma maneira de estabelecer a rotina na sala, pois para a hora do banho tem uma música específica para a criança aprender as partes do corpo, na hora de dormir tem outra música relacionada ao tema e que as crianças, ao ouvirem a música, já sabem que atividade virá em seguida.

Nesse sentido, segundo as professoras entrevistadas, há, pois, música para vários momentos na creche, no acolhimento, na contagem de alunos, no horário do lanche, no recreio, na contação de histórias, no repouso, entre outros, com a finalidade do entretenimento. Como dissemos anteriormente, na lógica da rotina, corre-se o risco de utilizar a música de maneira assistemática e mecânica, em que os alunos são levados a internalizar uma rotina sem sentido para eles. Nessa perspectiva, é preciso ter o cuidado e zelo para criar as possibilidades para a autonomia e imaginação das crianças, e utilizar a música de forma reflexiva favorece esses aspectos.

As entrevistadas P4 e P6 também afirmaram utilizar a música em quase todos os momentos da aula. Além disso, houve um relato da utilização da música apenas ao final da aula, com o objetivo de, por um lado, entreter os alunos e, de outro, favorecer a socialização e o desenvolvimento da autonomia deles. Vejamos o relato de P3:

Na hora da saída, eu tenho dois microfones de brinquedo que eu dou para eles, e aí eles escolhem as músicas infantis que eles querem cantar. Aí eu sempre dou ênfase que tem que ser música infantil, porque, às vezes, eles querem trazer música de fora, né. Então, eles cantam muito a da borboletinha, do sapo, do pintinho, da aranha e aí vai; todo um repertório. No horário da saída é aquele repertório mais clássico, mais para entretenimento, sem conteúdo nenhum, entendeu?

Percebemos, pois, que na prática dessa docente as crianças têm a autonomia de escolher seu repertório de canções dentro do critério estabelecido por ela. Esse é um bom começo, visto que favorece o enfrentamento da timidez e estimula a interação entre a turma. Vale lembrar que a música não deve ser colocada como último plano, tampouco apenas como entretenimento, isso não quer dizer que tal uso não é benéfico, mas sim que o trabalho com a música deve buscar a promoção do desenvolvimento da criança em todas as dimensões.

Ao perguntarmos sobre as músicas mais utilizadas pelas professoras em suas práticas pedagógicas, elas destacaram as canções populares: “Pintinho amarelinho”; “Borboletinha”; “O ônibus”; “Dona Aranha”; “Atirei o pau no gato”; “Ciranda, cirandinha”; “A fazendinha”, entre outras.

A P6 afirmou que sempre busca criar canções com base nas músicas já existentes. Do mesmo modo, a P3, como salientamos, compartilha com as crianças a autonomia de escolher as canções que desejam, baseando-se em um critério próprio. Ademais, é possível visualizar a compreensão das docentes acerca da relação entre música, afetividade, aprendizagem, desenvolvimento motor e sensorial das

crianças, sobretudo com a utilização de músicas que despertem o gosto dos pequenos. É o que percebemos na fala da docente a seguir:

Então, em toda música que você toca que elas gostam, elas têm aquele sorriso no rosto e são músicas de abraçar, de beijar. Tem uma musiquinha que a gente canta que é: 'Levantar o braço, levantar o outro, fazer bambolé e mexer o peçoço'. [...] E eu gosto muito de utilizar ela, porque aí: 'Abraça o colega, beija o colega, o que tá na direita, o que tá na esquerda'. Então, você trabalha lateralidade, trabalha movimento, trabalha essa parte de motricidade corporal. [...] E até você dá uma aula! Eu dou uma aula com a música, por exemplo: 'A Casa', de Vinicius de Moraes. Eu faço uma sequência didática em cima dessa música e nela eu consigo trabalhar: letra inicial, letra final, repetição de palavras, quantidade de letras [...], palavras com sílabas canônicas... Enfim, eu consigo dar uma sequência didática de uma semana. Adoro a música! (P6).

Nota-se no relato acima que a música também pode viabilizar o trabalho com os conteúdos curriculares, visto que a professora afirma que realiza uma sequência didática com base em uma determinada canção. Assim, é possível observar que a música pode ser utilizada na educação infantil como ferramenta didática integrada ao conteúdo pedagógico e favorecendo o processo de ensino e aprendizagem da criança. Isso ocorre sobretudo porque a música é uma Arte e pode atribuir sentido às experiências pessoais. De fato, por meio da Arte, as crianças ampliam sua sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Só é preciso ter cuidado para não a utilizar de forma descontextualizada do universo experiencial das crianças.

Na realização da entrevista, consideramos importante também perceber o olhar das professoras sobre a reação das crianças diante das práticas musicais por elas utilizadas. De acordo com as docentes, quando o assunto é música, as crianças mostram-se alegres e bastante participativas. Nas palavras das professoras, as crianças cantam, movimentam-se, interagem umas com as outras, exercitam a autonomia, trazem canções e, muitas vezes, ajudam a montar o repertório da rotina através das suas sugestões de canções.

No depoimento abaixo, a professora diz que, diante de uma música nova, os alunos reagem positivamente, mantendo-se atentos, e têm facilidade para aprender. De acordo com a docente:

Eles participam bastante; canta todo mundo junto, é uma maravilha! Eu sempre fico admirada, porque já é esperado esse horário para cantar, entendeu? Todo mundo tem aquela vontade mesmo de cantar, fica todo mundo participando. Aprendem rápido, viu. Aí, além de aprender rápido, ainda trazem músicas para interagir. (P2).

Nessa perspectiva, salientamos ainda a visão das professoras acerca das contribuições da música para o desenvolvimento das crianças. Na fala da P1, é possível visualizar alguns aspectos edificantes da música na educação infantil. A fala da professora foi assim ilustrada:

A música contribui de todas as maneiras, tanto na questão da aprendizagem, da concentração, do movimento do corpo, da fala, da dicção, porque ela faz com que a criança faça isso, faz com que a criança cante, com que ela se movimente, com que ela aprenda a falar, a tirar a timidez.

Dentro da sala de aula, às vezes, a criança chega tímida, aí a gente começa a cantar a música e ela começa a participar, ela fica mais participativa dentro da sala de aula também, por esses motivos, esses afetos. (P1).

Todas as professoras concordaram com o fato de que a música contribui positivamente para o desenvolvimento da criança de diversas maneiras. Segundo elas, a música ajuda a desenvolver a atenção, a autonomia, a socialização, a superação da timidez, o respeito, os valores, a cidadania, os aspectos fonológicos da fala e a aprendizagem de conteúdos diversos.

Ademais, é importante dizer que uma categoria emergente da pesquisa foi o destaque das professoras acerca das dificuldades de trabalho com a música no âmbito da educação infantil. Essas dificuldades despontam principalmente nos relatos sobre a falta de condições estruturais, além da ausência de recursos materiais básicos na escola em que trabalham. Isso ficou evidenciado no depoimento que segue:

[...] às vezes, você até vai trabalhar e você se depara com essa situação que cobra que você se vire nos 30: 'Ah, eu quero fazer isso!'. Sim, mas como fazer isso dentro da minha realidade? Eu não vou utilizar música dentro de um espaço tão apertado, onde eu não posso fazer um círculo para cantar com eles no chão, onde eu não posso fazer algumas coisas de musicalidade porque eu não tenho espaço, não tem equipamento, não tem estrutura, é só o som e o celular e acabou-se. Então, muitas coisas a gente sabe, é de conhecimento nosso, mas a gente não consegue. A música, todos sentam nas cadeiras bonitinho, não é a forma correta, mas é a única forma que, pelo menos na minha sala, tem condições de se trabalhar. (P3).

Diante dos pontos ressaltados no relato anterior, consideramos, pois, que o trabalho com a música e seu reconhecimento como área de conhecimento e instrumento pedagógico ainda constituem desafios que envolvem questões diversas, desde a formação profissional do professor até as questões estruturais, financeiras e políticas.

Considerações finais

O estudo objetivou compreender as percepções de seis professoras da educação infantil acerca do uso da música no cotidiano de uma creche no município do Crato, Ceará. Para isso, primeiramente buscamos ressaltar as potencialidades da linguagem musical na educação infantil com base na visão de autores referendados que possibilitaram perceber a importância e os benefícios da música no desenvolvimento das crianças.

Seguidamente apresentamos os achados da pesquisa, analisados por meio da ATD. Em relação ao uso da música na educação infantil, os dados elaborados permitiram perceber elementos relacionados aos seguintes aspectos: motivos de seu uso, momentos de utilização, músicas mais utilizadas, olhar das docentes sobre a reação das crianças diante das práticas musicais utilizadas, contribuições da música para o desenvolvimento das crianças, além de uma categoria emergente referente às dificuldades de trabalho com a música no âmbito da educação infantil.

De modo geral, percebemos que a música é utilizada pelas docentes entrevistadas por motivos formativos diversos, em momentos diferenciados da rotina da aula, com um repertório marcado por músicas infantis mais populares. Além disso, as docentes revelaram perceber reações posi-

tivas das crianças diante do uso da prática musical em sala de aula. As professoras apontaram reconhecer as contribuições da música para o desenvolvimento das crianças, porém destacaram dificuldades estruturais e materiais em relação ao trabalho com a música.

Diante do estudo realizado, observamos a existência de dificuldade pedagógica marcante no uso de práticas musicais mecanizadas, como é o caso da rotina diária explicitada nos achados. Por outro lado, percebemos também o esforço das educadoras em criar práticas significativas para fortalecer a relação entre música, afetividade, corpo e movimento, dentre outros conteúdos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento motor e sensorial das crianças.

Em suma, com base nos autores estudados e nos relatos das professoras entrevistadas, o estudo evidenciou a fecundidade que o uso da música propicia para o desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Desse modo, diante das dificuldades estruturais, políticas e pedagógicas suscitadas neste estudo, compreendemos que a potencialidade da música deve ser reconhecida para que ela, como linguagem da Arte, ganhe espaço no currículo escolar, fazendo cumprir o que já está posto na lei e levando em conta as concepções e experiências significativas dos docentes da educação infantil nesse campo, nos diversos espaços escolares do contexto educacional brasileiro.

Referências

ALVES, R. C. C. A música na educação infantil. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 7, n. 3, p. 1293-1306, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI*. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 3.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CARVALHO, M. L. C. Música na escola: contribuição no desenvolvimento da memória e imaginação da criança. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 6, n. 2, p. 170-179, 2015.

FONTEERRADA, M. T. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GODOI, L. R. *A importância da música na educação infantil*. 2011. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

GONÇALVES, S. F.; SANTOS, L. I. S. A música como atividade de desenvolvimento da linguagem e socialização em crianças de 1 a 2 anos. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 2, n. 1, p. 299-308, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

OLHARES PEDAGÓGICOS POR MEIO DA DISCIPLINA DE ARTE NOS ANOS INICIAIS

JULIANE GONÇALVES QUEIROZ

Mestra em Educação, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, graduada em Pedagogia, essas três formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e graduanda (licenciatura) em Dança pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh) da UECE.

Endereço eletrônico: julianeg.queiroz@aluno.uece.br

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta da UECE/Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Coordena o projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas (NACE) da Facedi. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh) da UECE.

Endereço eletrônico: cris.moraes@uece.br

IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Arte-Educação, com ênfase em Música, pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVI) e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC), licenciada em História pela UFC e graduanda em licenciatura em Artes Visuais pela UECE – Universidade Aberta do Brasil (UAB). Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh) da UECE. Gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho, Maracanaú, Ceará. Arte-Educadora, cineclubista e artista visual.

Endereço eletrônico: izabel.soares@aluno.uece.br

Este capítulo tem como objetivo promover reflexões e possibilidades artísticas através da disciplina de Arte. Como pedagogos, por vezes, deparamo-nos com a realidade de ter que lecionar a disciplina de Arte na falta de um professor da área. Dessa forma, temos que dar conta de ensinar as quatro linguagens da Arte – Dança, Música, Teatro e Artes Visuais –, sem termos uma formação profícua para tal disciplina. Destarte, buscam-se alguns artifícios para passar pelas quatro linguagens da Arte, tornando a disciplina um grande meio para as experimentações. Nesse processo, deparamo-nos com as dificuldades que um pedagogo encontra para realizar tal tarefa e, nas tentativas de uma metodologia dinâmica, descobrimos também caminhos favoráveis à realização de uma boa aula.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, a educação básica deve ter como disciplina obrigatória o ensino de Arte. A lei determina que o ensino de Arte deve ser obrigatório na educação básica, composto pelas quatro linguagens da Arte, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de Arte, procurando promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 19):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Já a BNCC (BRASIL, 2018), documento que estabelece o direito de aprendizagem de todos os estudantes durante a vida escolar, tanto das redes públicas como privadas, traz o ensino de Arte, contendo as quatro linguagens, dentro da área Linguagens, composta pela Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais do ensino fundamental, Língua Inglesa. No que compete às leis, o ensino de Arte continua sendo obrigatório, porém desvalorizado; Arte deixa de ser disciplina e entra para a área de Linguagens. Considerando a amplitude de conteúdos, podemos refletir como uma disciplina tão ampla fica subordinada a uma área de Linguagens? Como consequência, refletimos o quanto a Arte perderá mais ainda o seu valor como disciplina, tornando as desigualdades educacionais potencializadas. Destarte, vemos a importância de se pesquisar e valorizar cada vez mais as atividades que envolvem Artes. Segundo Ferraz (2010, p. 17):

A Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e

estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social a que pertence.

Na condição de profissionais que assumem a disciplina, cabe-nos refletirmos sobre o desenvolvimento das Artes nas escolas. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas. Temos como uma forte característica das aulas de Arte professores que entregam a seus alunos atividades soltas sem um fundamento reflexivo, como dar papel para a criança desenhar, considerado por alguns como livre expressão, porém é um método considerado insuficiente. Segundo Barbosa (2010, p. XVI):

[...] a insuficiência da livre expressão para uma adequada formação artística e a necessidade de desenvolvimento da análise crítica por parte do espectador. Entre outras coisas, porque concebe a criança como ser social, submetido às influências culturais de seu meio e, especialmente, da indústria cultural. Em 1975 já dizia: 'É importante ressaltar a impossibilidade de manter intacta a genuína expressão infantil nos tempos de hoje, quando as imagens que vão desde a história em quadrinhos e a televisão até os cartazes de publicidade encham nossas cidades'.

O educador necessita estar apto a realizar atividades que tenham significado para o aluno, por exemplo: se o educador quer que os discentes façam desenhos, que ele possa dar sentido ao desenho que será feito, pode-se levar para a sala uma obra de arte e pedir para que os alunos a analisem, observem os detalhes, apresentem o contexto em que foi

produzida, de sorte que o estudante possa criar o seu próprio desenho, dando significado a ele. Além disso, a prática do professor necessita ser atualizada e contextualizada à realidade dos alunos.

Existem algumas teorias que os educadores podem utilizar para trabalharem a Arte de forma eficaz, contribuindo para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos. Uma delas articula o fazer, o representar e o exprimir. O exprimir se dá pelos sentimentos que existem no produtor que irá realizar a obra artística. Nesse contexto:

[...] a arte apresenta-se como produção, trabalho e construção. Nesse mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (FERRAZ, 2010, p. 21).

Temos com Ana Mae a abordagem triangular, em que se aprendem os três momentos, que são: ver, fazer e contextualizar. Sendo o contextualizar de grande importância na prática do educador, pois levará à discussão em sala de aula, podendo muitos conhecimentos serem explorados por meio do debate. O professor pode, por exemplo: levar uma obra de arte e explorar os três momentos com os alunos. Ao ver a obra de arte, os alunos irão analisar a obra mostrada de forma a ler e observar os mínimos detalhes, a técnica explorada, os materiais e os suportes utilizados. Ao experimentar a elaboração de sua própria obra de arte, o estudante será instigado em suas possibilidades reflexivas, criativas e artís-

ticas, sendo motivado a fazer uma releitura da obra, ressignificar o objeto artístico com o qual entrou em contato, e não uma cópia; o aluno irá criar e transformar. Por fim, ao contextualizar, poderá estabelecer relações que irão permitir a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

O docente não precisa seguir à risca ou em uma ordem os três momentos, parte do que ele conhece e, considerando esse princípio, precisa explorar seus conhecimentos para aperfeiçoá-los, bem como sua didática em sala de aula, buscando a criatividade a todo instante para com seus alunos. Antigamente os estudantes eram instigados pelo professor a copiar: eram levados moldes para as aulas para que os discentes realizassem as cópias; hoje temos como proposta a apreciação em Arte para, em seguida, poder fazer, ou vice-versa. Hoje se reflete e se conhece sobre o artista, o que antes não era feito. A Arte sempre existiu e é modificada segundo sua época, sendo assim, o objetivo não é formar o artista, mas apresentar formas de se refletir sobre diferentes vivências, ampliar essa reflexão e perceber que se podem criar diversas formas de obras artísticas através das diversas linguagens, despertando, através de uma educação estética, o senso ético sobre si, o outro e seu meio, pois a Arte potencializa a criatividade, a vivência (SCHILLER, 2002). Como educadores, precisamos nos encantar a cada instante, efetivamente sermos pesquisadores de experiências estéticas para conquistarmos nossos discentes. Não gostar por gostar, mas por saber de como a Arte é fundamental para o desenvolvimento de um ser humano. Segundo Barbosa (2010, p. 34), Elliot Eisner nos lembra de que:

‘Só uma pequena porcentagem de nossa população visita nossos museus ou assiste a

concertos'. Só uma pequena minoria é capaz de apreciar e usufruir da experiência estética apresentada nesses espaços, mas, através de impostos, um número muito maior de pessoas paga pelas realizações artísticas. Contudo, aos códigos da arte erudita tem acesso apenas uma pequena elite. [...] A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

Os artistas, além de sentimentos, usam também atos técnicos, inventivos e estéticos. Muitas das obras que são produzidas por artistas são inspiradas por suas relações com a natureza, por seus sentimentos, pelo emocional. A elaboração depende do saber formar e elaborar através desses sentimentos. De acordo com Ferraz (2010, p. 21):

[...] a verdadeira concretização da obra de arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa. O sociólogo e pesquisador de arte Canclini (1980, p. 34) afirma que tanto o processo de produção como o de recepção devem ser levados em conta, pois dessa forma pode-se entender a inserção da obra de arte num determinado meio social, onde difundem-se conceitos de estética, gosto etc. Para esse autor, o fato artístico é modificado ainda pelo consumo, que de certa forma altera seu sentido, uma vez que depende de classes sociais e da formação cultural dos espectadores. Propõe 'socializar a arte [que] quer dizer, também, redistribuir o acesso ao prazer e ao jogo criador...'

Logo, a Arte escolar, numa concepção democrática, deve ser acessível a todos os alunos, sensibilizando e potencializando docentes e discentes que passam pela formação artística e estética.

[...] O professor de Arte, junto com os demais docentes e através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar. (FERRAZ, 2010, p. 22).

Destarte, a polivalência, nos anos iniciais, constituiu-se como grande desafio na elaboração de um planejamento qualitativo na área de Artes. Compreendemos as lacunas da formação inicial desse docente e argumentaremos sobre esse aspecto em outros escritos. Repetir modelos formativos que apresentam ausências de diálogos entre professores e alunos, impossibilidade de compreender as vivências cotidianas como elementos importantes para estabelecer significado em sala de aula e desvalorização das experiências individuais na formação de um repertório artístico único e coletivo faz com que o processo de ensino e aprendizagem em Artes se torne uma reprodução dos modelos vivenciados por docentes quando eles habitavam os bancos como alunos de escolas secundárias. A reprodução de modelos inflexíveis e distantes da realidade dos discentes em sala de aula é ainda muito presente em nossa sociedade. Segundo Barbosa (2010, p. 4), “Os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados, e os de arte foram ensinados pessimamente através desse currículo universitário que está aí”.

Sabendo de todos os desafios com que o professor se depara em seu percurso formativo, compreendemos que a

formação continuada é essencial para a apropriação de saberes para o ensino de Arte nos anos iniciais, sem considerar menos importante a importância da formação pessoal cotidiana, na alimentação propositiva da estética cotidiana. É preciso, nesse sentido, “[...] repensar a formação do educador e do educando no sentido de possibilitar o conhecimento, levando em conta a totalidade do ser e de perceber a função da arte na educação como campo de conhecimento tão importante como o da ciência” (BUORO, 2001, p. 32).

São muitos os desafios e possibilidades presentes no cotidiano escolar, principalmente no contexto de pedagogos em aulas de Arte. Porém, não é impossível tentar realizar um trabalho significativamente qualitativo com seus alunos. Como anuncia a educadora Margarida Porteiro em uma entrevista: *“Nós temos que ter pé no chão e asas nas costas”*. Sendo assim, devemos valorizar os pilares que são construídos na infância, construir bons e fortes alicerces para que a criança cresça e se desenvolva com uma boa estrutura. É como se construíssemos uma casa e na construção nos preocupássemos logo com o final da casa, querendo colocar o telhado e e construindo a base de qualquer jeito, dessa forma irá existir uma grande probabilidade de futuramente essa casa desmoronar, porém, se forem construídos bons alicerces, essa casa terá uma boa estrutura e não desmoronará. É importante darmos sentido e significado ao que ensinamos às crianças para que tenham uma base forte. De acordo com Barbosa (2010, p. 4):

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginá-

rio, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

É importante que o educador saiba que durante a disciplina, quanto mais instrumentos oferecer para a criança, quanto mais materiais o aluno explorar, melhor será para o seu desenvolvimento. Deve-se amenizar o foco da televisão, *videogames*, *smartphones* e todos esses aparelhos eletrônicos que acabam sendo o foco da construção da criança, ou mesmo encontrar mecanismos de incorporar tais tecnologias aos recursos pedagógicos. A escola deve estar preparada estruturalmente para que os educadores lecionem a disciplina, utilizando diversos artifícios que podem ter, aprimorando o uso das tecnologias educacionais em benefício da ampliação de possibilidades de aprendizagem.

Sendo motivado, o ser humano tem a capacidade de pesquisar e criar novas possibilidades de interagir e reorganizar o seu meio, apropriando-se no sentido de conduzir, indicar caminhos de aprendizagem que tenham como intuito a liberdade e a possibilidade de munir os que lhe cercam do pensar criativo e propositivo. Quanto mais houver a motivação e estímulo, mais haverá novas alternativas para solucionar desafios cotidianos. Como educadores, precisamos nos unir e lutar cada vez mais para as melhorias no âmbito da educação. Conclui-se, de acordo com Buoro (2001, p. 25), que a “Arte como produto do embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”. Ou seja, a Arte é essencial à vida humana. A seguir, descrevemos dois relatos em Artes como forma de contribuir com as reflexões.

Percursos em Arte

Percurso 1

A primeira vez que tive a oportunidade de lecionar na disciplina de Arte foi quando trabalhei em uma instituição privada. A situação se deu quando o professor de Arte não poderia lecionar a disciplina na turma do 1º ano do ensino fundamental, ficando a cargo das pedagogas assumirem. Nesse contexto, eu, que já era pedagoga, mas estava como auxiliar de sala, pedi para assumir a disciplina, pois sempre havia tido interesse por temas relacionados à Arte e havia um ano estava cursando minha segunda graduação, em Dança, o que me fazia querer a experiência em sala de ministrar a disciplina.

Assumindo essa responsabilidade, apropriei-me do livro de Arte do 1º ano e comecei a fazer o plano da disciplina. Desde o início, sempre soube que poderia arriscar em novas propostas, visto que a escola me dava liberdade para usar qualquer ambiente da escola e sair do roteiro do livro e da sala de aula. Procurei ser ao máximo criativa e planejar aulas em outros ambientes, como sala de multimídia, quadra, sala de Arte, sala de dança, planejar produção de xilogravuras, instrumentos, vídeos sobre Arte, dentre outras ideias que iam surgindo.

Percebo que utilizei muito o livro como forma de guia para que eu passasse pelas quatro linguagens da Arte, buscando selecionar atividades do livro para casa. Porém, fazendo uma breve análise do uso que fiz do livro, percebo que poderia ter ousado mais em algumas aulas sem me prender tanto a ele. Se eu, que gosto de Arte e curso Dança, senti dificuldade em me desprender da proposta escolar, imagine quem é pedagogo, não gosta de Arte e começa a assumir a

disciplina, como é o caso de uma colega de trabalho. Conversando com essa colega de trabalho, percebi o quanto para algumas professoras era difícil trabalhar Arte levando em consideração a formação dessas pedagogas. Tanto na formação não estudamos isso de forma adequada quanto quando fomos alunas da educação básica, numa outra época, na qual a disciplina de Arte ainda não era obrigatória.

Como proporcionar possibilidades e experiências em Artes quando eu não gosto nem tive experiências com ela? Percebo ser um desafio para muitos docentes, por isso precisamos conversar e refletir constantemente sobre as questões em Arte. Recordo de minha primeira aula com a turma, quando levei os alunos para a quadra, utilizei um brinquedo da escola e fiz uma caverna com desenhos, quando a turma usou a imaginação e juntos fizemos uma viagem ao tempo das pinturas nas cavernas. Uma aula simples que gerou muitas reflexões com a turma; procurava trabalhar com a turma diversas possibilidades em Arte em cada aula. Os estudantes já me identificavam como professora de Artes e recordavam das aulas com carinho.

Figura 1 – Criação artística oriunda das aulas



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Percebo a importância de se passar por todas as linguagens com a turma, mesmo ante as dificuldades na formação, do não domínio das quatro linguagens. Concordo que o ideal seria se tivéssemos um profissional específico para cada linguagem, mas, enquanto não alcançamos o objetivo das inúmeras lutas referentes à educação, não podemos deixar de lecionar da melhor forma que encontramos.

Percurso 2

O dia começou bastante complexo, como todos os outros desde que assumi a função de gestora geral em uma escola pública no município de Maracanaú, Ceará, há quase seis anos. O nível de complexidade não ocorreu por causa de situações problemáticas no contexto escolar, mas pela necessidade de adequação às variáveis e, por vezes, a situações inusitadas.

O contexto citado anteriormente refere-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho, escola na qual realizei as observações referentes à disciplina de Estágio Supervisionado I. A escola, localizada no bairro Novo Oriente, está em um terreno bastante amplo, mas dispõe apenas de oito salas de aula e oferece turmas do ensino fundamental I (anos iniciais), 1º ao 5º ano. A idade dos alunos varia de 6 a 10 anos, em sua grande maioria, embora exista um pequeno percentual de estudantes que se enquadram na “categoria” distorção idade/ano (série).

Acompanhei as aulas de Artes na turma do 3º ano (A), período manhã. As aulas ocorreram às quintas-feiras, com 100 minutos cada, horário acordado entre a docente e a coordenação desde o início do ano letivo. Quando cheguei à porta da sala, o espaço já se encontrava organizado, com mesas e cadeiras agrupadas de modo que fosse possível formar

grupos com quatro crianças. A proposta de atividade para o primeiro dia de observação era seguir as orientações propostas na atividade do livro de *Arte – Conectados*, livro que faz parte do material didático da turma.

A experiencição com texturas a partir da obra *Derrapagem*, da artista Regina Silveira, deu o tom do percurso criativo e propositivo da aula. Inicialmente a vida da artista foi apresentada de modo oral pela docente, que, enquanto lia a partir do conteúdo escrito de próprio punho em uma cartolina um repertório de “Bora pintar”, “Eu quero o carrinho vermelho”, “Eu quero a tinta rosa”, intercalava tais frases com um “Cala a boca, menino!”, “Senta, menina!” e “Vocês são impossíveis”.

Algumas obras também foram visualizadas ou, pelo menos, houve essa tentativa por parte da professora, impressas em preto e branco, tamanho A4, dispostas em cavalete do tipo *flip-chart*, como comumente é denominado. Passada a primeira parte da aula, apresentação da artista, a proposta a ser desenvolvida foi a seguinte: dispor uma cartolina sobre as mesinhas nos grupos; fixar giz de cera nas laterais do carrinho para iniciar o processo de desenho a partir do percurso escolhido; após a primeira tentativa (um pouco frustrada) de experimentação com o giz de cera, as seqüências de atividades propostas pelo livro foram: colorir os pneus dos carrinhos com tinta, traçar percursos aleatórios e observar os desenhos que iam se formando.

A experiencição artística, a exemplo da forma de organização da sala, da disponibilidade do material e da “brincadeira de pintar”, seduziu completamente a turma. Descobrir a pintura, as cores e as possibilidades criativas possíveis em objetos do cotidiano foi um elemento bastante favorável às reflexões das crianças, pois o tempo todo apontavam descobertas e novas possibilidades. O surgimento de novas

cores foi um fator que suscitou muitas surpresas e maravilhosos comentários. A elaboração das composições foi um processo de concentração, interação e experimentação.

A professora ia encerrar a aula quando sugeri que as crianças expusessem suas obras e que elas mesmas elessem quem seguraria a produção para que toda a turma visualizasse. Como demonstraram tranquilidade e desejo de falar sobre suas produções, solicitei também que falassem um pouco sobre como haviam se sentido ao realizar a atividade, do que mais haviam gostado e do que menos haviam gostado no momento em que estavam produzindo.

Pedi que dissessem quais cores a professora havia disponibilizado para as atividades e, em seguida, sugeri uma “investigação” sobre as cores que estavam nas pinturas, indagação a que, de pronto, responderam com muita surpresa e empolgação, apontando para as cores surgidas a partir de misturas diversas.

Figura 2 – Experiência com a mistura de cores



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A agitação da aula foi aos poucos sendo substituída por um silêncio curioso e criativo. Confesso que o início da aula me transmutou para um vale de angústia e frustração e me infundiu um sentimento profundo de que muitas lacunas existiam para sanarmos juntas no ambiente escolar: eu, a docente e a coordenadora pedagógica, além das outras pedagogas presentes nas outras salas de aula.

Faço parte do contexto dessa unidade escolar, mas, antes de estar nessa escola, quando iniciei meu percurso em bancos universitários, alimentava o desejo de tentar contribuir, de alguma forma, com a formação docente, fosse através de recursos metodológicos, ou estratégias pedagógicas, a partir da minha própria experiência como discente, no sentido de promover um aprendizado mais consciente e significativo.

Minha graduação em História, a licenciatura em Artes Visuais (em andamento) e o mestrado em Formação de Professores abrem ainda mais meus sentidos para essas possibilidades de intervenção. Sinto-me como quando tinha 10 anos de idade, angustiada por ter que dormir ao chegar a noite, quando eu queria mesmo era ficar testando novos experimentos no quintal de meus pais. Angústia e ansiedade, tudo em um único sentir. A ideia desse estágio foi estabelecer um novo contato com o mesmo contexto de sala de aula, por mais duas horas/aula; sendo assim, lancei-me nos encontros seguintes ainda mais animada e desejosa de novas experiências.

Referências

BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BUORO, A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Parte 1: A arte na história do homem*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

UTUARI, S.; KATER, C.; FISCHER, B. *Arte – Conectados*. 3. ano. São Paulo: FTD, 2018.

A ARTE DA PALAVRA E A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS: DIÁLOGO ENTRE EDUCADORAS/NARRADORAS

REBECA BAIA SINDEAUX

Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em Gestão Escolar e graduada em Pedagogia, essas últimas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora e contadora de histórias. Experiência na educação infantil, na educação de jovens e adultos e no ensino superior. Atua e pesquisa na área de literatura infantil e na arte de contar histórias.

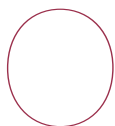
Endereço eletrônico: rebeca.baia.sindeaux@gmail.com

MARIA DULCINEA DA SILVA LOUREIRO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA). Experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes campos temáticos: Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia e Literatura.

Endereço eletrônico: mdslou@uol.com.br

Para início de conversa



ato de narrar é uma arte ancestral e significou sempre uma necessidade tipicamente humana. “[...] Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração para outra” (FARIAS, 2011, p. 19). Ora! Não há no mundo alguém que possa viver sem fazer algum relato do que tenha acontecido, seja consigo ou com outro, ou até mesmo do que ouvira falar. Por isso, as narrativas se apresentam como uma necessidade do ser humano de entender o mundo, a vida e a si mesmo. Matos e Sorsy (2007, p. 3) enfatizam que, “[...] nas culturas orais, o conhecimento adquirido por várias gerações ao longo dos tempos é armazenado na memória. Nessas culturas, os anciãos têm um lugar privilegiado porque representam a memória viva de seus antepassados”. Conforme Tahan (1961, p. 24), “[...] até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de idéias *[sic]* novas”.

Levando em consideração o potencial humanizador do trabalho com as narrativas, defendemos a proposta de trabalho com a literatura, mediada pela arte de contar histórias para a formação das crianças. Desse modo, o presente

capítulo é fruto de nossa pesquisa de mestrado¹. Para o trabalho que ora se apresenta, utilizaremos parte da dissertação referente às entrevistas, com o intuito de tratarmos especificamente do diálogo entre educadoras/narradoras: as professoras que participaram da pesquisa e eu/nós no que concerne à arte de contar histórias e algumas questões que envolvem o trabalho com a literatura no cotidiano escolar, destacando uma demanda bastante presente no campo da formação/prática docente: o como fazer.

Gostaríamos de esclarecer que, em vez de utilizarmos a forma convencional, nomeamos cada uma das educadoras que concederam entrevista com nome de personagens ou autoras da literatura, buscando ainda relacionar algumas características que as assemelhassem. Por isso, convidamos para dialogar: *Emília*, a educadora mais expressiva, aquela que fala o que dá telha. E e como falava!; *Catirina*, aquela educadora que, como a personagem, agrega em torno da alegria e da preparação para a festa; *Condessa de Ségur*, a educadora que sempre tinha uma bela história de castelos e princesas para nos contar; *Sherazade*, a educadora que envolve toda a família nas narrativas, que cresceu no círculo de história, que ainda hoje permanece na família, sendo o seu pai contador reconhecido; e *Alice*, aquela que na memória tudo guarda, que se lembra dos conselhos, dos lugares a que sua imaginação e fantasia lhe levavam e que acredita que as histórias podem nos levar a outros territórios e espaços.

É preciso entender que literatura não é só o escrito, sendo inclusive a forma escrita recente. Na verdade, o que nós temos de mais antigo é a literatura de tradição oral, estes causos, estas histórias que os nossos antigos nos contavam e sobre as quais ainda cantam as cantigas, as quadras populares e o próprio cordel, que são frutos da tradição oral,

vieram passando de geração a geração e que nós (humanidade) começamos a registrar na tentativa de não as perder, de não as esquecer. Apesar de que na atualidade se dê mais valor à literatura escrita do que à oral, para os estudiosos não há essa hierarquia, uma não é melhor do que a outra, as duas devem ser socializadas. As histórias cotidianas que fizeram parte da nossa infância, que ainda fazem parte do imaginário das comunidades, são literatura de tradição oral, e em algumas comunidades ainda se tem a prática de se contar narrativas em volta da fogueira, ou debulhando milho, feijão; enquanto trabalham, contam suas histórias, seus cânticos, seus ensinamentos. Farias (2011, p. 19) nos lembra que, “Até hoje, em diferentes grupos sociais espalhados pelo planeta, por exemplo, indígenas, comunidades rurais, ribeirinhas e remanescentes de quilombos, predominam as formas orais de comunicação; a cultura é transmitida por meio da oralidade”. Desse modo, “[...] essas sociedades têm um conhecimento espetacular, pois desenvolveram um tipo de discurso argumentativo por meio das narrativas” (FARIAS, 2011, p. 19).

Com o passar dos tempos, muitas dessas histórias antigas e de outros lugares chegaram a nós pelos mais variados recursos, de livros a aparelhos eletrônicos. Muitas dessas narrativas foram recolhidas e registradas em livros, que, com o advento da burguesia, acabaram por tornar a mercadoria livro um sinônimo de literatura. Mas uma coisa é certa: as histórias circulam o mundo, os povos vivem em volta das suas narrativas, orgulham-se delas.

Diálogo e troca de experiência entre educadoras/narradoras: o como fazer

É relevante mencionar que uma das principais demandas levantadas pelas educadoras foi sobre a forma (fórmula) de como contar – o como fazer? –, que esteve presente em quase todas as etapas da pesquisa de campo² e se manifestou até mesmo antes de serem questionadas sobre como seria uma boa contação³ de história para as crianças; obtivemos diferentes posicionamentos das educadoras.

Vale lembrar que muitas(os) professoras(es) buscam cursos para aprender como contar bem uma história, como se fosse uma receita, em que seria possível apenas seguir determinados passos, pois, com os ingredientes certos e técnicas adequadas, tem-se o resultado esperado: o contador e “contação” prontos, e ainda lembrando o que usar em cada situação e como prender a atenção do público. No entanto, ressalta Machado (2015, p. 99) que: “[...] ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora de histórias e, ao mesmo tempo, qualquer pessoa pode aprender a contar bem uma história”. Lembra a autora que, antes de querer saber como contar, é mais significativo saber por que contar.

Logo não há uma resposta pronta para esse questionamento, porque contar histórias, “[...] como qualquer experiência verdadeiramente humana, é fruto de um caminho

² A pesquisa de campo consistiu em uma intervenção teórico-metodológica junto às educadoras, visando colaborar para o trabalho com a literatura no cotidiano escolar mediado pela arte de contar histórias. As etapas referentes ao campo foram: observação participante (diálogos informais e participação de atividades), formação em formato de oficinas e entrevista.

³ Usaremos aqui “contação” por ser um termo mais conhecido e usado pelas professoras a fim de facilitar nossa comunicação, porém, durante todo o período que ficamos em contato, procurei expandir o entendimento do conceito da arte de contar ou de narrar.

de aprendizagem” (MACHADO, 2015, p. 100), e assim como passar do tempo vai formando/compondo a “[...] substância de uma pessoa, digamos, como um arcabouço permanente que se adapta a cada momento e a acompanha em suas escolhas através da vida. Tudo isso pode ser chamado de intenção” (MACHADO, 2015, p. 100). Portanto, intenção – o porquê – motiva, movimenta, produz significado a experiência de narrar/contar histórias.

Pensando sobre “o porquê” de cada professora ao contar histórias, recorreremos às falas e colocações das educadoras. No posicionamento de Emília, encontramos alguns elementos que valem a pena destacar e, para tal, separaremos a fala dela em momentos. De início, trata sobre a atenção das crianças na hora da história e de como contar em vez de ler poderia facilitar o momento da história.

Uma boa contação de história na minha opinião... Eu aprendi também que eles prestam muito mais atenção quando você conta sem estar lendo; você já conhece a história e vai contando sem estar realmente lendo tudo o que tem no livro, porque, às vezes, tem a questão do vocabulário, que, às vezes, você engancha em uma palavra e perde o foco da história porque se atrapalhou no vocabulário em uma palavra que não leu, não entendeu ou eles não entendem. (EMÍLIA).

De acordo com Coelho (2004, p. 13), “[...] o sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade”. E, para isso, “[...] o primeiro passo consiste em escolher o que contar”

(COELHO, 2004, p. 13). Já tendo clara a intenção, o próximo passo é estudar o conto, mas não significa que é hora de decorar a história. Conforme Coelho (2004, p. 21), “[...] estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os seus elementos essenciais, isto é, que constituem a sua estrutura”.

Também destacamos, considerando Matos e Sorsy (2007, p. 9), que “[...] o grande segredo dos bons contadores está na perfeita assimilação daquilo que pretende contar. Assimilação no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo”. Para isso, é preciso “[...] deixar-se impregnar de tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e que todo o corpo possa naturalmente comunicá-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo etc.” (MATOS; SORSY, 2007, p. 9). Já para Machado (2015), o estudo do conto pode ser pensado a partir de duas metáforas: a do carpinteiro⁴ (o que você tem para mim e o que eu tenho para você); e a dos vagões do trem, em que cada parte da narrativa é um vagão.

Voltando para a interlocução com a Emília, ao refletir sobre o caso de algumas pessoas defenderem o uso das palavras do texto para possibilitar as crianças o contato com uma variedade de palavras, diz que, pelo fato de se tratar da educação infantil, é melhor mudar as palavras para facilitar a compreensão. Justifica-se:

[...] Eu já estudei muito e tem gente que critica: 'Aí você tem que ler o que tem no livro, não tro-

⁴ Metáfora do carpinteiro chinês utilizada por Machado (2015, p. 65) para elucidar “[...] os passos de preparação e realização de uma aprendizagem artística a partir de determinada intenção”.

que as palavras por sinônimos porque as crianças têm que aprender várias palavras!'. Mas eu acho que na educação infantil, às vezes, é melhor você dizer uma palavra que eles entendam do que estar lendo o que está no livro, e para eles naquele dia não faz sentido ou então vai quebrar a história: 'Ei, e o que é isso?'. Aí você para a história e vai explicar o que é a palavra. Às vezes, eu acho que é melhor já entender, conhecer aquela história para você ler para eles num ambiente, assim, em que eles interajam, escutem, apreciem, acho que é mais ou menos isso. (EMÍLIA).

Será que é tão simples não se preocupar com a ampliação do acesso às palavras? A fim de elucidar nossa preocupação, recorremos a Arce (2013, p. 19), ao interpretar Zinchenko, que:

[...] para tentar explicar o desenvolvimento da criança inicia-se desde o nascimento e, ao mesmo tempo, ilustrar o quão amplas são as capacidades infantis, trabalha a palavra como essência constituinte de nossa cultura e também essência constituinte do desenvolvimento infantil. Para ele, o papel da palavra no desenvolvimento infantil vai muito além da simplificação encontrada entre o que é externo e o que é interno. A palavra, para o autor, está emaranhada a estes dois processos pertencentes ao desenvolvimento infantil: internalização e externalização.

E ainda: o adulto tem que saber que cabe a ele, como aquele que domina a língua/palavra de maneira mais elaborada, do ponto de vista estrutural e linguístico, conduzir a criança para desenvolver cada vez mais sua fala e a apropria-

ção das palavras (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011). Por isso, é fundamental, desde a mais tenra idade, as crianças serem estimuladas a desenvolverem atividades por meio das quais possam praticar a linguagem e ampliar o universo vocabular.

Nesse sentido, a prática de contar ou ler histórias para as crianças contribuiria para desenvolver a língua/fala, pois “[...] durante a educação infantil a criança desenvolve esse domínio da língua por meio de atividades que a levem a praticar, adquirir vocabulário e estruturas da língua” (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 47). Assim, “[...] a fala deve ser uma preocupação quando o professor pensa nas atividades a serem realizadas com a criança em sala de aula, sua proposição deve ser sempre no sentido de ampliar o universo linguístico da criança” (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 47).

Colaborando com o pensamento de Arce, Silva e Varotto, Martins (2011, p. 138), em seus estudos acerca da relevância da aquisição de palavras, aponta “[...] a dimensão qualitativa da aquisição de palavras”, ou seja, elas sintetizam a realidade, condensam-na. Destaca que “[...] Luria (1981, 2008) e Vygotski (1995, 2001) asseveraram que as palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica” (MARTINS, 2011, p. 138)⁵.

Além disso, é necessário entender que, quando se faz a narrativa de uma história de autor (literatura escrita), é preciso estudá-la, para que possa se apropriar da narrativa e perceber o que ela tem a lhe oferecer, como lhe acessa, ou

⁵ “Nesse momento a criança avança do som para a fala, sintetizando cada vez mais as reações vocais e pensamento adentrando em um período, em torno do segundo ano de vida, de enriquecimento ativo e rápido de seu vocabulário. Aprendendo o valor da palavra e aprendendo a controlá-la com vista à consecução de dados objetivos – a fala finalmente se revela como técnica de transmissão do pensamento” (MARTINS, 2011, p. 141).

lhe sensibiliza, ou lhe afeta, até porque, como nos alerta Coelho (2004, p. 13), “[...] nem toda história vem no livro pronta para ser contada. A linguagem escrita, por mais simples e acessível, ainda requer a adaptação verbal que facilite sua compreensão e a torne mais dinâmica, mais comunicativa”⁶. E a educadora/narradora precisa também se apropriar das palavras e expressões presentes no texto, além da cadência e sonoridade.

Outra questão importante é a valorização do que está escrito, inclusive deixando claro para as crianças que a história está registrada em um livro (ou outro impresso) e que ela pode encontrá-la sempre que desejar, “[...] que ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira (ou deixá-lo abandonado pelo tempo que seu desinteresse determinar...)” (ABRAMOVICH, 1997, p. 22), além de demonstrar as variações entre linguagem oral e escrita.

Retomando as colocações da educadora Emília, em que ressalta que não costuma usar recursos externos, a exemplo de fantoches, mesmo achando importante, e que também não gosta de se fantasiar, como ela mesma coloca:

Eu não uso muito fantoche, não, essas coisas [...]. Acho muito importante, mas não todo dia; está com muito apetrecho, muita coisa, me vestir. Eu particularmente detesto me fantasiar, me acho ridícula. Aí eu nem me levo a sério, avalie eu contando uma coisa; não, não vou. Eu gosto de arrumar eles para contarem a his-

⁶ Como também é possível usar a estratégia de explicar durante a narrativa o que significa “aquela” palavra que apresente dificuldade de entendimento, como se dialogasse com a história, isso é possível quando se tem o domínio da história, a exemplo do que fez Bruno Pacheco na fábula “O quebrador de pedras” em *Três fábulas do Oriente*, que explica o que seria “liteira” durante a história – a fábula está no Anexo O da dissertação (SINDEAUX, 2019).

tória, participar. Teve uma que foi da... Era só uma música, não era nem uma história, mas... aquela da rosa juvenil.

No mesmo sentido, no que se refere ao uso de recursos externos, ao se posicionar sobre como seria uma boa contar história para as crianças, a Condessa de Ségur afirma:

Eu acho que a contação de história para elas seria de forma mais simples possível, não precisa ter aquele enfeite todo, porque eu já vi aqui professores chegar com toda parafernália de roupa, de tudo, e eles ficarem – muitas crianças não gostam – chorando. Então, se você senta numa roda de conversa com eles e você passa aquela história deliciosa, que está no silêncio e tudo, e eles lá, só prestando atenção na história, está bom demais. De forma mais simples possível.

Já Sherazade entende que é fundamental usar os mais diversos recursos: “Para contar história para criança, tem que ter de tudo: bonecos, o que a pessoa puder usar, o que tiver mais acessível, tanto nos gestos, para chamar a atenção da criança, como puder usar objeto, qualquer coisa que puder para poder prender a atenção”.

As educadoras Catirina e Alice, respectivamente, falam sobre o planejamento e a importância do conhecimento sobre a história que será contada:

Seria de tudo planejar. Planejar a história, planejar o enredo, olhar o livro, olhar o que é que tem, assim, para não ser de supetão, de última hora.

Bom, eu acho que primeiro a pessoa que está contando tem que estar envolvida, porque eu

acho que a criança que está escutando... não dá simplesmente para você pegar, chegar, abrir um livro e ler, você tem primeiro que ter o conhecimento, vivenciar aquilo pra transmitir para eles.

Percebemos a necessidade de tratar sobre o que chamamos de elementos das narrativas, as preocupações com o exercício dessa arte de narrar no ofício de educadora/narradora.

Cada um de nós pode construir sua maneira de contar, para isso, conforme Machado (2015), é preciso compor seu *estado de presença*, o qual deve conter três elementos/subsídios: *intenção* – por que eu gosto de contar histórias?; *ritmo* – possibilita formar a imagem do conto; *técnica* – conjunto de diversos conhecimentos que possibilita escolhas de determinados modos de contar para aprofundar os elementos da *presença* do narrador. A *intenção* “[...] é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias”, por isso é o “[...] que transparece na ação do contador, enquanto está narrando” (SCHNEID, 2011, p. 35). O *ritmo* é essencial na maneira de narrar, pois possibilita a experiência estética da escuta, que permite aos ouvintes “ver” a história (MACHADO, 2015, porque “[...] a cadência é o ritmo, a respiração do contador de histórias, em consonância com a ‘respiração’ da história”. Para tanto, é necessária “[...] uma disposição interna do contador de forma a deixar-se levar pela ‘respiração’, pela cadência, pelo fluxo da narrativa, modulando sua voz, gesto e olhar de acordo com os diferentes ‘climas expressivos’ que o conto propõe” (MACHADO, 2015, p. 103).

Sobre a técnica, a referida autora salienta que “[...] a técnica se manifesta livre, como inspiração, [...] um conjunto de conhecimentos possíveis (não fórmulas cristalizadas,

mas direções dinâmicas em relação e movimento) enraizados na intenção” (MACHADO, 2015, p. 118). Logo, a técnica não se aprende da maneira como as pessoas acreditam, pois não é possível apenas observar e reproduzir uma técnica na prática (no seu momento de narrar), “[...] É preciso arar e transformar sua terra em húmus, terra fértil. E ter paciência para nutrir, aguar e ficar ao sol para observar e aprender com o crescimento da planta” (MACHADO, 2015, p. 119). Todavia, alerta-nos Machado (2015): não se pode perder de vista que o centro da narrativa deve ser a história, e não aquela(e) que a narra. É preciso se deixar levar pela história, servindo-lhe fielmente, criando a possibilidade de a própria história conduzir a voz, os gestos, o olhar, o ritmo da narração.

A leitura na formação na educação infantil: a linguagem oral e escrita

Entendemos ser primordial retomar a discussão sobre linguagem oral e escrita, levando em conta a preocupação que as educadoras demonstram com o processo de aquisição da escrita e leitura pelas crianças, até porque também sofrem pressões sociais para alfabetizar ainda na educação infantil por parte de secretarias de educação ou famílias. Ao perguntar, na entrevista, qual papel as professoras atribuíam à literatura na formação das crianças, obtivemos as seguintes respostas:

É de extrema importância a literatura, porque eu acredito, assim, que, como eu trabalho... [na pré-escola] [...], aí você vai vendo que a pré-escola, como o nome já diz, é pré-escola. Ela vai para a escola ser alfabetizada, mas a gente tem aquela sede de querer que as crianças do-

minem alguma coisa de escrita, de leitura, e é a literatura que desperta, assim, o prazer deles quererem aprender a ler. [...] Você entrega livros e elas ficam tentando ler, às vezes: ‘Conta a história, vai, tia, lê essa história. Conta essa história!’. Então, eu percebo que é daí que começa essa vontade de aprender a ler; quando ela tem a vontade de aprender a ler, naturalmente ela vai se esforçando mais, pergunta que palavra é essa – ‘Como é essa palavra?’ –, começa a soletrar, e o processo de alfabetização vai começando aos poucos, pela brincadeira da leitura, pelo simples fato dela poder manusear livros, porque tem instituições que nem livro têm. [...] Aqui, como tem muito acervo, eles têm muito acesso; na hora em que eles têm interesse, está sempre à mão o livro. Coloco sempre baixo nas estantes [...]. É daí que começa esse prazerzinho de ler, de gostar de ler, é das narrativas, porque, quando eles, às vezes, escutam o professor narrando e acham bonito aquela história, eles se apegam muito às histórias [...]. (EMÍLIA).

Ave-Maria! É uma importância tremenda a literatura. É através dela que eles vão desenvolver a fala, desinibir-se, vão trabalhar a timidez, aprender a ler, a escrever, vão se desenvolver no todo. Acho que contribuí, como um todo a literatura na vida dessas crianças. (CATIRINA).

Podemos perceber nas falas de Emília e Catirina uma vinculação da literatura com a prática de alfabetização, deixando transparecer que a preocupação primordial deveria ser a de aprender a ler, explicitando que as questões estéticas, a fruição e o prazer que a obra literária proporciona são secundarizados com a preocupação em adiantar a decodificação dos símbolos gráficos que formam nosso alfabeto.

Já as falas de Condessa de Ségur, Sherazade e Alice vão no caminho de valorização das possibilidades formativas, do desenvolvimento das crianças, do seu crescimento para se relacionar com a própria vida e com o mundo, em que podem reelaborar seu entendimento sobre si e sobre as coisas do mundo. Destacam as diferentes possibilidades que o trabalho com a literatura apresenta para as crianças. Declaram:

[...] Ela é importante para o crescimento literário dela, crescimento da mente, [...] vai desenvolver a leitura, o raciocínio dele, da criança. Porque a criança que ouve as histórias vai saber [...] desenrolar a vida dela toda daqui para frente, ela vai saber resolver, ela vai saber qual o caminho que ela vai querer seguir, porque a história infantil, esses contos de fada, [...] esses clássicos que nós temos, que é 'Chapeuzinho Vermelho', história de Cinderela, esses contos mais tradicionais, eles botam na mente da criança o que eles queiram ser, às vezes, eles ficam imaginando. Trabalha a imaginação, e acho muito importante, porque eu acho que, quando ele crescer, terá todas essas lembranças, e ele vai gostar de ler, vai se dedicar mais ao estudo. (CONDESSA DE SÉGUR).

É de suma importância, porque, através das histórias, das contações, é que elas vão vivenciando tanto o dia a dia delas e vão aprendendo outras histórias, de outros lugares. Vão criando na imaginação delas, quer dizer, o conhecimento delas vai se enriquecendo com as histórias e com as contações. (SHERAZADE).

Bom, é um papel fundamental. Acabei, assim, respondendo antes do tempo. É, eu acho, assim, que é o início de tudo. É tanto que a gente, as

memórias da gente remetem lá ao início, e é o que fica marcado. (ALICE).

Levando em consideração a problemática da alfabetização na educação infantil, traremos as contribuições de Vygotski (2000) para esclarecer o que seria um trabalho voltado para o processo de aquisição de leitura e escrita, que em nada se assemelha à forma mecanizada e superficial que frequentemente se dá no processo de ensino da decodificação dos símbolos que compõem nosso alfabeto, bem como traremos como esse processo pode se iniciar na pré-escola. O autor pontua:

Nós não negamos que seja possível ensinar a ler e escrever às crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança já saiba ler e escrever ao ingressar na escola. Mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. Se esse saber se utiliza tão somente para escrever felicitações aos superiores – e as primeiras que examinamos são palavras ditadas evidentemente pela professora –, resulta evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em aborrecer a criança, já que não atua por si mesma nem desenvolve sua personalidade. A criança há de sentir a necessidade de ler e escrever. Aqui é onde se revela com a máxima clareza a contradição fundamental que não só caracteriza a experiência de Montessori, mas também o ensino escolar da escrita: às crianças se ensina a escrever como um hábito motor determinado, e não como uma complexa atividade cultural. Por isso, ao mesmo tempo que se fala que é preciso ensinar a escrever na idade pré-es-

colar, apresenta-se a necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível. (VYGOTSKI, 2000, p. 201, tradução nossa).

É o que chamaríamos de desenvolver um trabalho compreendendo a função social da leitura e da escrita, percebendo a escrita como necessidade “intrínseca”, devendo ser congregada a uma tarefa imprescindível para a vida, assim “[...] estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem” (VYGOTSKI, 2000, p. 201, tradução nossa).

Em nossa compreensão, a literatura exerceria papel fundamental nesse processo de dar sentido e significado aos signos, até porque recorreremos às mais variadas dimensões humanas para a arte de narrar, como os gestos, a fala, as variações dessa fala, as palavras, ou seja, apropriamo-nos de elementos da linguagem. Significa conceber uma conexão entre “[...] os processos de linguagem externo e interno”, através dos quais “[...] a linguagem passa a intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo” (MARTINS, 2011, p. 142). E possibilitamos também o desenvolvimento do pensamento. Desse modo, “[...] o ensino da leitura e escrita requer uma influência adequada no meio circundante da criança; tanto ler como escrever devem ser elementos de suas brincadeiras” (VYGOTSKI, 2000, p. 203, tradução nossa). Portanto, da mesma forma como a criança aprende a falar, também pode aprender a ler e escrever, quando, através da brincadeira, ela sente a necessidade do ler e do escrever. No entanto, é salutar que “[...] é preciso levar a criança, da mesma forma natural, à compreensão in-

terna da escrita, fazer com que a escrita se converta em uma faceta de seu desenvolvimento. A tal fim podemos indicar somente um caminho geral” (VYGOTSKI, 2000, p. 203, tradução nossa).

Além do mais, o acesso às histórias desperta nas crianças a imaginação, a criatividade, a atenção, a memória, o desenhar – representar por meio dos desenhos suas falas, seus pensamentos, suas ideias, construindo, assim, os pré-requisitos da linguagem escrita e oral. Reforça Vygotski (2000, p. 203, tradução nossa):

[...] desenho e brincadeira – devem ser etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil. O pedagogo deve organizar a atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos e incluindo até o descobrimento de que não só pode desenhar objetos, mas também linguagem.

E ainda acrescenta: “[...] se quisermos juntar as exigências práticas e enunciá-las em uma só tese, poderíamos dizer que a análise dessa problemática nos leva à conclusão de que é preciso ensinar à criança a linguagem escrita, e não a escrever as letras” (VYGOTSKI, 2000, p. 203, tradução nossa).

Considerações finais

No decorrer da pesquisa, ficou evidente que as educadoras compreendem e ressaltam a importância do papel da literatura na formação da criança. Mesmo que de maneiras distintas de justificar e apresentar o trabalho com as narra-

tivas, a maioria delas destacou o vínculo da literatura com o desenvolvimento infantil. É possível ressaltar uma articulação entre as ideias apresentadas por Vygotski sobre a importância de transparecer a função social da leitura e da escrita para corroborar a necessidade das crianças em aprender a ler e escrever quando da fala das educadoras ao relacionarem o trabalho com a literatura e possibilidade de formação das crianças. Mesmo que não haja uma clareza teórica dessa articulação, há o entendimento da necessidade e do valor de se contar/ler/ouvir pelo prazer de se encantar com o fantástico processo de criação/construção humana.

Portanto, diante do discutido, é possível afirmar que o trabalho com a literatura na escola, por meio da arte de narrar histórias, garante, diante da diversidade de possibilidades construídas e proporcionadas, uma experiência rica e diversificada ao desenvolvimento infantil. Entendemos que, para a criação de algo novo, é necessária a assimilação do arcabouço histórico-cultural produzido e acumulado pelo conjunto das mulheres e dos homens ao longo da história humana. Posto isso, a socialização direta e intencional do conhecimento não cerceia a atividade criativa, muito pelo contrário, o acesso ao conhecimento se coloca como condição *sine qua non* para o amplo desenvolvimento da criatividade (SACCOMANI, 2016).

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de superar, no cotidiano escolar, a visão meramente assistencialista, a ideia de preparatória para o ensino fundamental, ou aquelas concepções marcadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” pelas quais se encara o trabalho na educação infantil. Reivindicamos uma escola que possibilite às crianças condições para o pleno desenvolvimento de suas capacidades, mediadas pelo acesso àquilo que de melhor a

humanidade produziu nas ciências, nas artes, na filosofia e na tecnologia. Conseqüentemente destacamos a urgência de ampliar a compreensão e o reconhecimento da concepção estética da literatura como arte da palavra, que se sobressai em seu caráter humanizador, superando as intencionalidades de autor.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal, o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.). *Interações e brincadeiras na educação infantil?*. Campinas: Alínea, 2013. p. 17-39.

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. *Ensinando Ciências na educação infantil*. Campinas: Alínea, 2011.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FARIAS, C. A. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. In: PRIETO, B. (Org.). *Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro: Prieto, 2011. p. 19-22.

MACHADO, R. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Revivoltas, 2015.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 249 p. Tese (Doutorado em Psicologia em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MATOS, G. A.; SORSY, I. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SACCOMANI, M. C. S. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHNEID, J. T. N. *A arte de contar história e a formação de novos leitores em múltiplos suportes*. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

SINDEAUX, R. B. *A importância da literatura na escola: reflexões sobre a arte de narrar e o olhar pela ‘janela’ de quem educa*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019.

TAHAN, M. *A arte de ler e contar histórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

NARRATIVA DIGITAL À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA

Doutora e mestra em Linguística Aplicada e graduada em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Pós-Graduação em Didática e Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Valência, Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE, do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e da especialização em Ensino de Língua Portuguesa da UECE. Editora adjunta da *Revista Linguagem em Foco*. Vice-Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.

Endereço eletrônico: debarruda@gmail.com

NÁGILA OLIVEIRA DE SOUSA

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís (FESL) e graduada em Letras (Inglês) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e em Pedagogia pela UECE. Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Atua como coordenadora escolar na Escola de Ensino Médio Joaquim Magalhães.

Endereço eletrônico: nagila_cot_r8@hotmail.com

ROSEKEYLA DE ARAÚJO COSTA

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Faculdade Única – Prominas e graduada em Letras (Português) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Atua como professora da rede pública de ensino do Ceará.

Endereço eletrônico: rosekeylacosta@hotmail.com

Introdução



objetivo deste capítulo é apresentar as narrativas digitais (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2012; CARVALHO, 2008; CIRINO, 2010) aos professores de Arte como uma proposta pedagógica de uso integrado da tecnologia com as atividades de leitura e produção multimodal em sala de aula. Para isso, descrevemos as etapas de produção textual das narrativas digitais (escolha do gênero textual, retextualização e reelaboração) com base na Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP¹/NLG, 1996), especialmente nas categorias do *design: designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*.

A escolha pela narrativa digital como proposta didática para os alunos de Arte se deu pelo caráter interdisciplinar, interativo e lúdico que esse gênero do ambiente digital apresenta. Além disso, a narrativa digital é uma atividade de produção textual que se articula tanto com a proposta pedagógica de *webcurrículo* (ALMEIDA; SILVA, 2011) como com

¹ O *New London Group* ou Grupo de Nova Londres foi um grupo composto por dez pesquisadores britânicos, norte-americanos e australianos que se reuniram na cidade de Nova Londres (Estados Unidos), em 1996, para estudar os letramentos. Após uma semana de discussões, publicaram o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, no qual apontavam para um novo conceito: os multiletramentos.

as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de “[...] conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio” (BRASIL, 2017, p. 482). Diante desse contexto em que as tecnologias digitais ganham espaços significativos na educação, “[...] novos gêneros são criados e gêneros antigos são reelaborados para atender às novas demandas surgidas no seio da interação humana e, conseqüentemente, da linguagem que a permeia” (SOUZA; MOTA, 2017, p. 658).

A narrativa digital, fruto da evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é um gênero textual do ambiente digital que potencializa o protagonismo dos alunos e agrega o trabalho com vários outros textos/*designs*, o que favorece uma construção autônoma do conhecimento por parte dos estudantes. Em nossa experiência docente com o trabalho com as narrativas, percebemos que sua produção se revela como uma oportunidade de o aluno utilizar os aparatos tecnológicos para relatar suas experiências, atribuindo-lhes significado, na medida em que constrói novos conhecimentos. Além disso, o trabalho com as narrativas favorece a criatividade, oralidade, interação, interpretação, musicalidade, escrita e percepção por meio dos aparatos tecnológicos da cultura digital (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2012).

O conjunto desses elementos assume como premissa o contexto particular de cada educando como proposta educativa, pois dialoga com o *design*, conceito-chave da Pedagogia dos Multiletramentos, à medida que o sujeito utiliza recursos tecnológicos disponíveis durante o processo de construção do novo gênero, estimulando a capacidade de articulação de textos, de experiências e de criatividade, con-

forme preconiza a BNCC. Além disso, esse documento revela que

[...] é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, *performances*, intervenções, *happenings*, produções em vídeoarte, animações, *web arte* e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. (BRASIL, 2017, p. 483).

Tais premissas pedagógicas se referem ao conjunto de ações/intervenções, recursos e materiais didáticos como um conjunto articulado de componentes que intervêm no processo educativo, a fim de facilitar o intercâmbio entre informação, produção e conhecimento. Assim, visando contextualizar melhor as razões pelas quais as narrativas digitais favorecem a aula de Arte, apresentamos, na seção seguinte, aspectos relacionados ao gênero textual narrativa digital e sua relação com a Pedagogia dos Multiletramentos.

A Pedagogia dos Multiletramentos e as narrativas digitais para o componente Arte

Nesta seção, iremos explicar um pouco como os estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e a narrativa digital podem ajudar no processo de construção do conhecimento na escola. A Pedagogia dos Multiletramentos toma como base para sua proposta prática a utilização contínua das novas TDIC, a fim de que os alunos percebam as inúmeras diferenças culturais e sociais que delas emergem. A

partir dessa premissa, um dos desafios impostos pela Pedagogia dos Multiletramentos é fazer o professor refletir sobre a possibilidade de criação de espaços e condições para o aprendizado da multiplicidade cultural presente nos novos meios de comunicação. Esses espaços deverão ser inseridos no planejamento das aulas (com foco no *webcurrículo*), de forma a gerar reflexões críticas sobre as implicações que esse processo de inserção reflete nas atividades escolares de nossos alunos.

Foi justamente em busca de espaços de planejamento que estimulassem atividades didáticas criativas e autônomas que surgiu nossa proposta de trabalho com as narrativas digitais. Todos já sabemos que as narrativas, utilizadas desde os mais remotos tempos no formato oral, passaram a ser distribuídas em formato impresso com o surgimento da imprensa e, mais recentemente, ganharam um novo formato, o digital (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2012), configurando um processo de retextualização a partir da passagem do texto falado para o texto escrito (MARCUSCHI, 2010).

Os estudiosos da área, como Almeida e Silva (2011), Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2012), Carvalho (2008), Carvalho e Nunes (2010), dentre outros, têm discutido criticamente que os ambientes tecnológicos invadiram as instituições educacionais e influenciaram as práticas pedagógicas no que se referem ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, parece-nos que as narrativas digitais surgem como proposta de atividade que envolve o uso das TDIC e favorece a construção do objeto de conhecimento no componente curricular Arte.

As narrativas digitais, também conhecidas como narrativas interativas, narrativas midiáticas (ou multimídia),

storytelling ou narrativas em ambiente digital (CIRINO, 2010), são experiências de construção de histórias que podem levar os alunos a realizarem aprendizagens mais significativas, pois trabalham com a pesquisa, a análise, a síntese de ideias, a prática colaborativa, a criatividade, a oralidade, quando necessária, e a inteligência espacial a partir das ferramentas tecnológicas (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2012).

A emergência dessas discussões se alinha às exigências da cultura digital, considerando o novo documento oficial educacional que teve a etapa do ensino médio homologada em 2018². Essas discussões trazem à tona as implicações do *webcurrículo* para a “[...] prática social de educadores e estudantes envolvidos com a construção do currículo experienciado que se desenvolve na cultura digital” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 16). Para tanto, o *webcurrículo*, integração das TDIC com o currículo, apresenta-se como uma proposta que dialoga com as demandas tecnológicas da BNCC para o ensino do componente Arte, que “[...] deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade [...]” através do “[...] uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias” (BRASIL, 2017, p. 483).

Dentro desse contexto formativo, nossa proposta de unir Pedagogia dos Multiletramentos, *webcurrículo* e nar-

² A BNCC é um documento de caráter normativo que orienta as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2017). Esse documento revela que as práticas de linguagem, incluindo as artísticas, devem ser mobilizadas no universo digital, “[...] considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas” (BRASIL, 2017, p. 490).

rativa digital parte do princípio de que a Arte é um componente que potencializa a criação e que essa criação no ambiente digital pressupõe diversas possibilidades de escolhas para que a narrativa digital se torne atrativa, informativa e dinâmica.

A arte está se tornando um ambiente dinâmico, fluido, em mudança – de certa forma desterritorializado – no qual o artista e o receptor se unem numa ação de efeito recíproco, consensual na produção e na interpretação da obra, proporcionada pelo meio digital, que permite um trabalho contínuo e colaborativo em desenvolvimento constante. (BERNARDINO, 2010, p. 42).

É preciso que o professor de Arte se aproprie desses novos formatos de comunicação e produção artísticas na nossa cultura digital, bem como de suas consequências. A manipulação dos recursos tecnológicos pode ser uma oportunidade para que o conhecimento seja disseminado através das manifestações artísticas. Nesse sentido, Carvalho e Nunes (2010, p. 1) afirmam que

[...] tecnologia é mais uma possibilidade de ação educacional. Nesta era em que os estudantes criam páginas na *web*, animações, gráficos, vídeos, é visível a força da Arte e Tecnologia convertendo-se em um novo meio de linguagem. As novas tecnologias digitais enriquecem o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e participar de uma sociedade atual complexa que está em construção.

Essa relação entre Arte e tecnologia proporcionou o aparecimento do gênero narrativa digital como parte de

uma proposta de atividade que dialoga com a Pedagogia dos Multiletramentos³, preconizada na BNCC, a partir do conceito de *design* e seus elementos: *designs* disponíveis (recursos semióticos disponíveis), *designing* (processo de produção/criação) e *redesigned* (novo *design*) (NLG, 1996). Nas narrativas digitais, esse processo envolve os *designs* disponíveis (que seriam os textos multissemióticos disponíveis) apresentados a partir dos equipamentos tecnológicos, ferramentas de áudio e vídeo, imagens, aplicativos, etc. É então por meio dos *designs* disponíveis que se inicia o processo de elaboração do novo gênero (*designing*). Essa etapa caracteriza-se pela retextualização (MARCUSCHI, 2010) do gênero narrativa, oriundo da modalidade oral para a multimodalidade verbal multissemiótica, marcada pela hibridização de modalidades orais, escritas, visuais, sonoras, filmicas, etc.

Passada essa etapa da relação entre os *designs* disponíveis e o processo de *designing*, temos o *redesigned*. Essa etapa marca o final do processo criativo de construção de significados, ou seja, marca a narrativa digital, novo texto, como materialização da proposta de atividade de produção para as aulas de Arte. Esse processo de construção da narrativa digital através da Pedagogia dos Multiletramentos implica o desenvolvimento do pensamento criativo para lidar com os recursos multimodais, multissemióticos e tecnológicos (*designs* disponíveis), bem como a capacidade de interagir colaborativamente entre seus colegas/professor/textos durante o processo de *designing*. Todo esse trabalho indica que, muito mais do que contar histórias, a narrativa digital pos-

³ A noção de multiletramentos se constrói a partir de pressupostos culturais, institucionais e globais, considerando a multiplicidade dos canais de comunicação, da mídia e da hipermídia e a crescente transformação linguístico-cultural.

sibilita que os alunos desenvolvam a criatividade enquanto aprendem o conteúdo e constroem significados (*redesigned*). Por isso, o processo de *design* para a construção da narrativa digital precisa considerar uma multiplicidade de técnicas e atividades que precisam se desenvolver de forma colaborativa dentro de um contexto social situado.

Nas próximas seções, descreveremos as principais etapas do processo de *design* com base em duas categorias linguísticas que podem auxiliar (na verdade, já auxiliam) o trabalho do professor de Arte em sala de aula: a retextualização e a reelaboração. Explicaremos os princípios básicos da retextualização (trabalho multimodal com vários textos/*designs* disponíveis) e da reelaboração (transformação de forma autônoma e criativa dos textos/*designs* em um novo texto multissemiótico) para a produção das narrativas digitais.

Produção da narrativa digital e sua relação com o processo de *design* didático

A produção de uma narrativa digital no âmbito da educação básica permite ao professor tanto explorar o potencial das novas tecnologias no desenvolvimento de atividades curriculares de forma interdisciplinar quanto desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita de vários textos. Isso acontece porque o trabalho com a narrativa tem como estratégia inicial o trabalho com textos-base (de qualquer área do conhecimento), que vão sendo retextualizados pelos alunos à medida que o processo de construção avança, até seres reelaborados como uma narrativa digital. Em termos da Pedagogia dos Multiletramentos, os textos-base seriam os *designs* disponíveis; a retextualização, o *designing*; e a reelaboração, o *redesigned*. Além disso, a narrativa digital como

atividade didática explora novas formas e recursos de produção a partir de diferentes versões do que tradicionalmente conhecemos como narrativa.

Inicialmente o professor explica o processo de produção da narrativa digital (propósito, comando didático, tempo de execução, quantidade de alunos, contextualização) e apresenta os *designs* disponíveis na internet para a produção da narrativa (Powtoon, Prezi, Canva, Toondoo, Pixton, etc.) e os recursos multimídia que todos esses *designs* apresentam de forma gratuita para qualquer usuário da rede. Em seguida, são apresentados pelo docente vários textos/*designs* de várias modalidades semióticas (escrito, áudio, vídeo, hipertextual) que envolvam uma temática que pretende ser trabalhada em sala. Posteriormente cada aluno inicia o processo de contar a sua história pretendida. Para isso, ele terá que retextualizar o texto-base, ou seja, construir um novo texto a partir do texto inicial. Por exemplo, o professor lê uma história que narra as memórias de infância de alguma personalidade do cinema, depois passa um vídeo sobre a vida de um escritor renomado e, por último, pede aos alunos que entrem na rede social de um colega de sala para olharem o registro de fotos desse amigo ao longo dos anos. Temos, assim, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, a apresentação dos *designs* disponíveis.

Em seguida, os alunos começam o processo de retextualização. Se a instrução da atividade for produzir uma narrativa digital da vida de cada um, primeiro eles podem escrever um texto em forma de diário (modalidade textual), ou gravarem um áudio no celular contando um fato marcante de sua infância (modalidade oral), ou ainda fazerem um vídeo narrando um momento emocionante por que passaram na escola quando eram pequenos (modalidade visu-

al). Depois dessa primeira retextualização (*designing*), eles iniciam uma segunda retextualização, agora hipertextual⁴ (*redesigned*), na qual irão reelaborar um novo texto no ambiente virtual. Notem que, para se produzir esse novo texto, a narrativa digital, os alunos terão que fazer um roteiro multissemiótico de produção, em que irão prever, dentro dos padrões do *design* escolhido, quais textos serão escritos, quais serão falados e quais serão imagéticos. Além disso, as formas como se darão a articulação e progressão temática de cada tópico e os efeitos interativos que serão usados também deverão estar previstos no roteiro. Esse roteiro é texto-base da retextualização hipertextual. Ele prevê uma arquitetura da narrativa digital, com marcação de tempo, espaço, recursos interativos, entrada de texto escrito, de música, de vídeo, etc.

Em nosso fazer docente, propusemos a atividade da narrativa digital para professores-alunos. Queríamos, com isso, fazê-los aprender na prática como se produz uma narrativa digital, para que, assim, pudessem replicar tal prática em sala de aula com seus estudantes. Tal atividade se refere à produção de 25 narrativas digitais por professores-alunos de pós-graduação (15 narrativas do mestrado profissional e 10 narrativas do mestrado/doutorado⁵ acadêmico). As narrativas fazem parte de uma das avaliações exigidas para os discentes (também professores da educação básica) da disciplina Projetos Educacionais e Tecnologia, do mestrado profissional em Letras (ProfLetras), e da disciplina de Tec-

⁴ Sobre retextualização hipertextual, conferir o trabalho de Hissa (2017), quem estudou o processo colaborativo de produção de material didático digital para a Educação a Distância (EaD).

⁵ Na disciplina de Tecnologias e Multiletramentos, havia alunos de mestrado e de doutorado.

nologias e Multiletramentos, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Todas as narrativas produzidas foram publicadas no YouTube (com livre acesso) e compiladas no *site* do ProfLetras⁶. Uma das orientações dadas aos alunos era que a narrativa digital não poderia ultrapassar três minutos de gravação.

A seguir, apresentamos uma sequência de *prints* que ilustram as narrativas já finalizadas e postadas no YouTube. Os discentes escolheram como *design* o Powtoon⁷, por ser um *site* que reúne todas as potencialidades multissemióticas de forma intuitiva, interativa e inteligível. Vejamos o primeiro exemplo:

Figura 1 – Narrativa digital de um aluno da disciplina Projetos Educacionais e Tecnologia



Fonte: Site do Profletras (2019).

Para os alunos do ProfLetras, solicitamos que narrassem seu percurso docente como professores e como as novas tecnologias começaram a fazer parte de sua prática pedagógica. A Figura 1 mostra um recorte de uma narrativa feita por um professor-aluno de mestrado que lecionava havia 20 anos. Ele usou como *design* o Powtoon e publicou a narrativa digital no YouTube⁸. Para contar sua história, o professor-aluno utilizou o recurso da gravação de voz (ele lia o texto à medida que aparecia na tela), o recurso sonoro musical (havia uma música de fundo durante toda a narra-

tiva), os recursos interativos de imagem (um personagem masculino, de barba, que faz alusão ao produtor da narrativa; um cenário de sala de aula, que faz alusão ao professor; os balões de diálogo, que fazem referência às histórias em quadrinhos); e outros tantos recursos disponibilizados na plataforma Powtoon. A seguir, mostraremos outro exemplo de narrativa digital, dessa vez produzida por uma professora-aluna do ProfLetras:

Figura 2 – Narrativa digital de uma aluna da disciplina Projetos Educacionais e Tecnologia



Fonte: Site do ProfLetras (2019).

Pela Figura 2, vemos que a professora-aluna também usou como *design* o Powtoon e publicou a narrativa digital no YouTube⁹. Para contar sua história, a estudante utilizou o recurso sonoro musical (havia uma música de fundo durante toda a narrativa), os recursos interativos de imagem (uma personagem feminina, de óculos e de cabelos curtos, que faz alusão à produtora da narrativa; cenários diversos, que fazem alusão ao trabalho de professor; textos num fundo de cor escura, que fazem referência a projeções em *datashow*); além de outros tantos recursos disponibilizados na plataforma Powtoon.

Para os alunos do PosLA, a instrução para a criação da narrativa digital foi diferente. Em vez de contarem uma

⁹ Narrativa digital disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=68&v=hszb04-pagk. Acesso em: 19 out. 2019.

história sobre si, eles teriam que se colocar como professores e simular uma conversa com outros professores (como no contexto de formação docente). Como a disciplina era Tecnologia e Multiletramentos, os professores-alunos deveriam escolher uma temática estudada ao longo da disciplina e produzir uma narrativa de caráter instrucional/informacional para outros docentes, a fim de que os demais educadores, que estavam longe das discussões acadêmicas, pudessem conhecer, de forma lúdica e didática, aspectos teóricos pertinentes ao seu trabalho como docentes. Os temas escolhidos foram sobretudo multiletramentos, novos estudos de letramentos e teoria dialógica do discurso. Vejamos o exemplo dessas narrativas digitais a seguir.

Figura 3 – Narrativa digital de uma aluna da disciplina Tecnologia e Multiletramentos



Fonte: Site do ProfLetras (2019).

A Figura 3 nos mostra uma narrativa digital em que a autora dialoga diretamente como o professor (“Oi, colega professor(a)”), interlocução motivada pela instrução dada aos alunos antes de produzirem a narrativa. Usando o Powtoon e o YouTube¹⁰ como forma de divulgação e de maior alcance de sua narrativa digital, a discente propôs um diálogo com os professores sobre educação responsiva. Nesse ponto, vale a pena lembrar que o fato de os educandos

¹⁰ Narrativa digital disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=117&v=nvxnyce0be. Acesso em: 10 out. 2019.

publicarem as narrativas digitais no YouTube permite que outros sujeitos tenham acesso e possam comentar as produções e até entrarem em contato com o docente que fez a narrativa caso queiram saber mais sobre o assunto. Para contar sua história, a professora-aluna utilizou recursos estéticos muito semelhantes aos da Figura 2.

A culminância dessas narrativas digitais de caráter instrucional se deu de forma interdisciplinar. Todas as dez narrativas produzidas pelas alunas e alunos da disciplina de Tecnologia e Multiletramentos foram disponibilizadas para o curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos promovido pela Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE) da UECE. Com isso, tem-se a narrativa digital extrapolando os muros (reais e virtuais) de uma determinada sala de aula e ganhando novas categorias de *designs*. Assim, o que antes era o fim do processo de produção (o *redesigned*), agora passa a ser o *design* disponível para outras disciplinas e outros projetos pedagógicos (desde ensino-aprendizagem em sala de aula de Arte até formação de professores).

Considerações finais

As novas demandas presentes no documento oficial BNCC explicitam que os recursos digitais podem contribuir para a produção textual e conseqüentemente o desenvolvimento artístico, pois fortalecem o protagonismo dos alunos, dando-lhes condições de participar de forma consciente, crítica, ética e autônoma das práticas sociais que envolvem as novas tecnologias. Portanto, a escola se apresenta como um espaço propício à inserção da cultural digital.

Vimos neste capítulo como o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar implica uma formação do professor

que precisa se apropriar dos *designs* tecnológicos inerentes à cultura digital. Acreditamos que as narrativas digitais permitem aos professores de Arte compreender o lugar das novas tecnologias nas práticas pedagógicas para o fazer artístico dos estudantes, “[...] mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas” (BRASIL, 2017, p. 482) para a transformação de si, do outro e do mundo.

Dessa forma, a Arte, como área do conhecimento humano, parece dialogar abertamente com a proposta da narrativa digital, pois “[...] contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (BRASIL, 2017, p. 482). Isso nos mostra que o diálogo entre a Arte e a narrativa digital é possível e pode ser uma estratégia para tornar as aulas mais atrativas e significativas ao público jovem. Portanto, é preciso não fazer a Arte pela Arte, mas uma Arte pela transformação, em que professores e alunos, de forma colaborativa, deem visibilidade às suas produções e construções artísticas a fim de não apenas transmitir conteúdos, mas valores morais e éticos numa sociedade cada vez mais digital.

Com este exemplo de produção de narrativas digitais, vemos que não se trata mais, no que se refere à educação, de usar eventualmente a tecnologia, e sim de utilizá-la de uma forma integrada às atividades em sala de aula para que as potencialidades educativas disponibilizadas pelos meios digitais sejam, de fato, empregadas (eficazmente) pela escola. Esta forma de trabalhar, que chamamos de *webcurrículo*, está diretamente relacionada à Educação 4.0. Nela, há a incorporação das principais características da Pedagogia dos Multiletramentos (multilinguagem, multiculturalidade, pluralidade de vozes, práticas multiletradas) para o de-

envolvimento do currículo escolar. Tal incorporação se faz hoje necessária porque, com o fácil acesso às tecnologias digitais por nossos alunos, as habilidades de leitura e escrita têm sido ressignificadas muito em função da ampla circulação de textos multissemióticos que veiculam uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos, imagens, *emoticons*, figurinhas digitalizadas, textos escritos, áudios, etc.).

Por fim, como resultados deste trabalho, vimos que as narrativas digitais auxiliam no processo de autoria para a elaboração dos textos, na retextualização dos gêneros textuais trabalhados em sala e na construção de novos *designs* interativos de fácil acesso e divulgação na rede, o que gera novos leitores e um fluxo de circulação dos textos produzidos na esfera acadêmica/escolar.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de *web currículo*. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2011.

BERNARDINO, P. Arte e tecnologia: intersecções. *ARS*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 39-63, 2010.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em Pedagogia. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 191-204, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CARVALHO, G. S. *As histórias digitais: narrativas no século XXI. O software Movie Maker como recurso procedimental para a construção de narrações*. 2008. 197 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, S. W.; NUNES, A. L. R. *Arte e tecnologia na formação continuada de professores de Artes Visuais: uma proposta educacional inovadora*. Curitiba: Faculdade de Artes de Paraná, 2010.

CIRINO, N. N. Narrativas interativas no cinema: repensando as estratégias de roteirização. *Revista Eletrônica Telemática*, João Pessoa, v. 6, n. 7, p. 1-12, 2010.

HISSA, D. L. A. *A webaula à luz da escrita colaborativa: análise de uma produção didático-digital*. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NLG – New London Group. A Pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, p. 60-92, 1996.

SOUZA, E. M. F.; MOTA, F. M. M. Mídia e reelaboração de gêneros do discurso: diálogo entre o meio impresso e a internet. *Linguagens*, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 655-671, 2017.

PELAS MÃOS DA LITERATURA: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-LITERÁRIA E A CRIAÇÃO DE ENCONTROS DIALÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes, São Paulo, e graduada em licenciatura plena em Pedagogia pela UFMA. Professora da UFMA. Atua principalmente nas áreas de formação de professores, leitura e escrita e educação infantil. Coordenadora do grupo de pesquisa O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (Glepdial). Membro da coordenação do Núcleo de Educação Infantil da UFMA (NEIUFMA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema).
Endereço eletrônico: edithribeiro75@gmail.com

JOELMA REIS CORREIA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora do curso de Pedagogia da UFMA. Líder do grupo de estudo e pesquisa O Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos (Glepdial). Coordenadora do projeto de extensão Entrelinhas: Alfabetização Dialógica. Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Experiência nas seguintes disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Estágio em Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Pesquisa Educacional.
Endereço eletrônico: joelmaalfabetiza@gmail.com

Introdução



presença da literatura no campo da educação tem sido objeto de estudo e de pesquisa, sobretudo quando vista sob as perspectivas da formação do leitor e da mediação pedagógica da leitura literária na escola. Neste trabalho, pretendemos enveredar por outros caminhos, em que a leitura literária é compreendida como uma experiência formadora em si, haja vista seu caráter humanizador (CANDIDO, 2012).

Fundamentando-nos nos estudos de Candido (1972, 2012), Bakhtin (2017a, 2017b), Bondia (2002), Larrosa (2003), Macedo (2010, 2012), entre outros, a literatura é aqui entendida como “um fenômeno complexo e por demais multifacetado” (BAKHTIN, 2017a), permitindo a criação de sentidos na interlocução entre sujeitos em processo de formação.

Reconhecendo a função formadora da literatura, neste capítulo pretendemos discutir os espaços de interlocução e de construção de sentidos criados pela literatura nos Encontros Dialógicos de Autoformação de professores, desenvolvidos no projeto de pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita”¹, em uma escola pública municipal

¹ Projeto de pesquisa apoiado pela agência de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

de São Luís, Maranhão (MA), desde o ano de 2018, e suas implicações para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

O Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, espaço coletivo de observação-reflexão-ação, é um projeto de pesquisa em desenvolvimento desde 2016, vinculado ao curso de Pedagogia de uma universidade pública de São Luís/MA, com o objetivo de investigar as diferentes concepções de linguagem que sustentam as práticas docentes na educação infantil e no ensino fundamental no estado do Maranhão referentes ao ensino do ato de ler e de escrever e intervir de modo a ressignificar os sentidos de práticas fundamentadas em concepções de linguagem que primam pela ênfase na técnica e na mecânica do ler e do escrever.

O referido projeto de pesquisa tem três linhas de ação: formação de professores, formação de pesquisadores e observação e intervenção nas práticas de leitura e escrita. A pesquisa-formação aqui discutida situa-se no eixo formação de professores e busca responder ao seguinte questionamento: quais as contribuições da experiência estético-literária para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Nesse tipo de investigação, há um compromisso de tornar a pesquisa lugar privilegiado de formação, portanto o pesquisador encontra-se envolvido na compreensão e transformação da realidade e de si mesmo (JOSSO, 2004); ele transforma-se na e pela pesquisa.

Para viabilização da pesquisa, realizamos Encontros Dialógicos de Autoformação, que se configuraram no caminho metodológico utilizado para a geração de dados. De periodicidade mensal e com duração de quatro horas, esses

(Fapema), aprovado em 2 de dezembro de 2016, com término previsto para 2 de dezembro de 2019.

encontros se constituíram em espaço-tempo de estudo, de trocas dialógicas e de reflexão sobre a prática, mediados pelo movimento dialógico da linguagem.

Para adentrar na complexidade da questão-problema, realizamos 12 encontros de autoformação durante os anos de 2018 e 2019, nos quais a mediação da leitura literária esteve presente, fomentando a criação de espaços dialógicos e de construção de sentidos pelos sujeitos. Sendo assim, discutiremos inicialmente a relação entre literatura e formação de professores, refletindo posteriormente sobre como a experiência estético-literária favorece a criação de espaços dialógicos e de reflexão sobre o agir humano responsivo.

Literatura e formação de professores

O ponto de partida que elegemos para pensar a relação entre literatura e formação de professores está na própria explicitação da compreensão que temos do termo “formação”, que é amplo e polissêmico. Referimo-nos aqui à formação como “[...] um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do Ser humano que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através de suas diversas e intencionadas mediações” (MACEDO, 2010, p. 21).

Desse modo, ao compreendermos a formação como ontogênese, fenômeno que se realiza no sujeito, não estamos desconsiderando a necessidade de organização de práticas mediadoras da experiência formativa que dialogam com as disciplinas das ciências humanas, como é o caso de nossa pesquisa, que tem como interlocutores professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação de professores, vista sob a perspectiva experiencial, assenta-se em pressupostos epistemológicos que reconhecem que a formação é produzida no curso da vida, por meio da reflexão compreensiva sobre o vivido, das trocas dialógicas entre os pares, das narrativas elaboradas sobre as experiências e aprendizagens conquistadas (DOMINICÉ, 2012). Experiência é, nesse sentido, “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 21).

Como visto, a formação experiencial reconhece que os saberes são multidimensionais, adquiridos na multiplicidade de experiências que marcam tempos e espaços de vida. Configura-se, portanto, aprendizagem permanente, que exige a implicação do sujeito em uma atividade intelectual intensa de colocar-se em contato consigo próprio, com os outros e com o meio para (re)significar o vivido, de modo a compreender o sentido do que viveu, os esquemas de pensamento criados, as aprendizagens realizadas.

Ao concebermos a formação como experiência, conforme apontamos, a literatura se constitui como importante dispositivo formativo, isso porque ela é, segundo Candido (2012, p. 29), fator indispensável de humanização ao favorecer o desenvolvimento de traços essencialmente humanos, como “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo dos seres, o cultivo do humor”. O autor diz ainda:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de

mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 2012, p. 11).

Ao reconhecer a contribuição da literatura para a formação humana, compreendemos com o autor que ela tem uma função educacional, mas não pedagógica, ou seja:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da triade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 20).

Nesse sentido, a literatura constitui-se como experiência formadora ao exercer papel organizador sobre a nossa mente, sentimentos e visão de mundo, quer percebamos ou não. Ao dispor as palavras de forma ordenada (fusão entre código e mensagem), o texto literário favorece a superação do caos, organiza a si e ao mundo, comunica algo, toca-nos, isso porque a palavra é ideológica por natureza. Ela carrega valores atribuídos pelos sujeitos posicionados e determinados socio-historicamente, traz em si um acento de valor, provocando uma participação responsável no mundo (BAKHTIN, 2017b).

Permitir ao professor a experiência estética com o texto literário em processos formativos é favorecer o encon-

tro com a subjetividade, com a produção de sentidos, com aquilo que nos faz ser o que somos. O texto literário não tem a pretensão de trazer enunciados universais, verdades absolutas, ensinamentos estruturados, mas dirige-se a cada um em particular, à singularidade de uma vida humana, veicula um sentido para aquilo que nos passa, abrindo possibilidades de ressignificação da própria vida (LARROSA, 2003).

A literatura, como experiência estética, luta contra a homogeneização, a universalização, as interpretações absolutas. Essa luta exige posicionamento, reconhecimento da responsabilidade do sujeito diante da própria vida, uma vez que “[...] todo ato estético produz uma tomada de posição, um agir, um responder ético, enraizado na história e na cultura” (SILVESTRI; BASSINELLO, 2012, p. 63).

Assim, a literatura abre espaço para o pensar crítico, para as trocas dialógicas, muitas vezes negadas nas práticas formadoras pautadas na racionalidade técnica, cujo compromisso está em desenvolver habilidades específicas, observáveis e mensuráveis, para que os professores tenham condições de utilizar métodos, técnicas e procedimentos para resolver os problemas de ensino.

Na formação experiencial, o diálogo suscitado aqui através de uma obra literária abre espaço para a palavra endereçada, orientada para o interlocutor. Ele é concebido em “[...] sentido amplo, não apenas como comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva” (VOLOCHINOV, 2017, p. 219). Ele liga o eu ao outro, marca nossa presença no mundo, compromete-se e chama à responsabilidade, à responsividade.

Podemos dizer que a literatura é potencializadora das relações dialógicas, pois sua função estética amplia os sentidos, favorece múltiplas interpretações de um mesmo

fenômeno, provoca posicionamentos. Ao incitar movimentos dialógicos, a literatura perscruta a alma, combate a fragmentação da experiência, desenvolve a visão crítica, lança múltiplos olhares sobre o mundo, questiona a realidade, educa o sentimento, emancipa, liberta, autoriza, enfim, traz elementos fundamentais para a formação emancipadora de professores.

Encontros dialógicos de autoformação e a experiência estético-literária

Nesta seção, pretendemos dar visibilidade ao vivido na pesquisa-formação desenvolvida pelo Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita (OPLE) junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de São Luís/MA, tendo como eixo estruturante o diálogo, o meio pelo qual é garantido aos participantes o direito de dizer a sua palavra, compartilhar ideias, inquietações e saberes e experimentar a escuta responsiva e responsável, marcando o encontro com a pluralidade de vozes.

O Encontro Dialógico de Autoformação, recurso metodológico utilizado em nossa pesquisa, “[...] não se trata de um mero encontro de pessoas, mas de um encontro de múltiplas vozes” (TAMURA, 2018, p. 45). Ele é, sobretudo, o encontro consigo mesmo através do outro, é um movimento singular de constituir-se a partir do outro e com o outro, visto que é nesta relação alteritária que o sujeito se transforma, o que explica a perspectiva autoformativa. Isto é possível porque, ao estabelecer relações dialógicas com o outro, este deixa o lugar de ser sempre o mesmo, alterando-se.

As relações dialógicas, fundamento desses encontros, são relações de sentido que se estabelecem entre enuncia-

dos na comunicação verbal. O sentido só se constrói nas relações dialógicas em que o sujeito se posiciona numa atitude responsiva, em que se permite ser questionado pelo outro e por si mesmo.

Sendo o lugar da voz, a escuta é fundamental, não qualquer escuta, mas uma escuta responsiva e responsável (MIOTELLO, 2018), responsiva porque, ao ouvir, provoca o indivíduo a responder, a se posicionar e, ao responder, significar o modo como vê o mundo, logo, alterando-se.

Os Encontros Dialógicos de Autoformação do OPLE acontecem mensalmente. Eles têm sempre um tema para aprofundamento relacionado às questões teórico-práticas sobre o ensino da leitura e da escrita, conforme necessidade apontada pelo grupo de professores e pela gestora da escola. Desses temas são desencadeadas perguntas mobilizadoras para provocar e orientar a discussão no grupo. A pauta da formação é organizada em momentos articulados entre si, baseados nos pressupostos da dialogia, alteridade, responsividade, reflexividade e construção de sentidos, sendo eles: Mediação da Leitura Literária, Roda de Diálogo, Atividade de Aprofundamento Teórico-Prático, Clube de Leitura e Avaliação do Encontro. Contudo, tendo em vista a amplitude dos pressupostos que sustentam cada um desses momentos, neste capítulo discutiremos apenas o trabalho com a literatura.

A mediação literária experienciada em cada Encontro Dialógico, como acolhimento e criação da ambiência para a circulação das múltiplas vozes, provoca-nos a viver esse processo de escuta responsiva, ampliando as possibilidades de relações humanizadoras. Iniciamos sempre as manhãs de sábado de autoformação com a leitura de um texto literário escolhido cuidadosamente. Após a leitura compartilhada,

abrimos uma roda de diálogo, em que são partilhados sentimentos, impressões, visões de mundo, muitas vezes em luta, favorecendo o encontro com as singularidades, o confronto e a alteração. Nesse momento, aprendemos a desenvolver processos de escuta e processos responsivos.

1) [...] Aprender a viver processos de escuta, se [sic] colocar na escuta, colocar-se na escuta não é só ouvir, às vezes eu ponho a mão na orelha pra [sic] denotar esse processo de escuta, mas a gente escuta é com tudo: é com o olho, é com a alma, é com a posição do corpo, é o modo como a gente está voltado para o outro; escutar é um processo inteiro, não é só 'ouvir'. Ouvir é o som, escutar é com a alma, escutar é com o espírito, escutar é com a minha pessoa inteira, se [sic] colocar no processo de escuta; 2) aprender a fazer os processos responsivos. Então você tem que dizer a sua palavra, depois que você é convocado, depois que aquilo te altera, nesse mesmo processo, é preciso responder, você tem que se colocar na resposta, porque essa sua palavra é que justifica a sua existência, essa sua resposta, esse seu dizer, esse seu fazer aquilo que você veio fazer é que justifica a sua existência. (MIOTELLO, 2018, p. 36).

Ao vivermos essa experiência estético-literária, por meio da fruição e da contemplação do texto literário, vamos nos alterando na relação estabelecida com o outro, ampliando nossos sentidos, as possibilidades de compreensão do mundo e de enxergamentos singulares sobre si mesmo e o outro. O excerto retirado do Diário de Campo da pesquisa-formação nos permite perceber esse movimento alteritário:

A mediação literária do conto 'A moça tecelã', de Marian Colassanti, provocou intensos diálogos, expressos em alguns enunciados trazidos abaixo. Este conto trata da história de uma moça que passava o dia tecendo tudo o que precisava para viver, até que decide tecer um marido. Este passou a exigir cada vez mais conforto, e a moça tecia, sem ter tempo para contemplar o sol e as pequenas coisas da vida que tanto lhe traziam felicidade. Cansada dessa rotina, resolve destecer o marido. (PESQUISADORA, 2019).

O sonho dela se transformou, entre aspas, em realidade, ter um marido, mas como isso se transformou em exigência. Mas por que ela ficou triste? Por que desmanchou o marido que teceu? (PROFESSORA B, 2019).

Porque, com a realidade, ela percebeu que a felicidade dela não estava bem ali, ela começou a se aprisionar de alguma forma. Quando li, fiquei pensando: será que é isso mesmo que estou buscando, desejando, ou estou apenas satisfazendo o desejo do outro? E a gente vai, vai, vai, vai, quando vê, está numa roda-viva e não consegue mais sair. (PROFESSORA P, 2019).

Eu fiquei pensando também que, às vezes, é um pouco o que 'P' traz e eu problematizo: às vezes, a gente vai colocando na mão do outro a responsabilidade de nossa felicidade. Tudo o que ele queria ela fazia. Mas e eu, onde fico nesse meio todo? Eu quero isso? Em que momento eu assumo a tessitura da minha vida? Por que eu deixo na mão do outro a decisão de ser feliz? Quando eu reassumo a tessitura da minha própria vida? (PROFESSORA E, 2019).

Os enunciados apresentados acima mostram que o texto literário se configura como lugar de encontro entre os discursos produzidos pela autora e aqueles produzidos pelos leitores no momento em que leem, como bem evidencia a “Professora P” ao relacionar o conto à sua própria vida. Percebemos que a experiência estética com o texto literário abre espaço para a produção de sentidos, a compreensão ativa, o posicionamento e a constituição de sujeitos.

O breve excerto possibilita-nos enxergar ainda os processos intensos de escuta e de atitude responsiva vividos no encontro de autoformação. Cada fala anunciada por uma professora suscitava na outra o desejo de responder, de ampliar, de se contrapor ou concordar com o que estava sendo dito.

As perguntas que as professoras vão se fazendo e as opiniões que vão emitindo demonstram os deslocamentos/alterações que a literatura suscita, exigindo que a palavra seja compartilhada e posicionamentos anunciados. Percebemos que, ao ser lido/ouvido, o texto literário vai permitindo a subjetivação, a elaboração de sentido, que é sempre singular.

Por esse motivo, acreditamos que, ao possibilitar aos professores a experiência estética com a literatura no processo de formação continuada, espaços de diálogo, de produção e de partilha de sentidos vão sendo construídos nas interlocuções estabelecidas entre leitor/autor, professor/professor, professor/pesquisador. A abertura para a escuta e o exercício reflexivo sobre a vida e a profissão vão tomando espaço, contribuindo sobremaneira para a formação de professores.

No que diz respeito especificamente às implicações para a formação dos professores dos anos iniciais, fomos percebendo que, à medida que as experiências com a leitura literária iam se intensificando nos encontros dialógicos,

elas iam inspirando movimento semelhante nos espaços das salas de aula com as crianças de 6 a 11 anos. As rodas de leitura, o uso da biblioteca e os diálogos estabelecidos entre crianças e professores passaram a ser muito mais frequentes, sinalizando um reconhecimento e valorização da experiência vivida.

Conclusão

Neste texto, intentamos discutir os espaços de interlocução e de construção de sentidos criados pela literatura nos Encontros Dialógicos de Autoformação de professores do OPLE e suas implicações para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Evidenciamos a compreensão que temos de literatura. Ao reconhecê-la como um fenômeno complexo e multifacetado, distanciamos-nos da perspectiva instrumentalizadora e utilitarista muito presente nas escolas, em que o texto literário é utilizado para o ensino de determinado conteúdo expresso no currículo sob a justificativa de que se está trabalhando com gêneros textuais.

Ao trazermos a experiência estética com a literatura para a formação de professores, reiteramos sua função humanizadora e nos colocamos contrárias ao movimento de deslegitimação instituído com a sua escolarização no livro didático, bem como reafirmamos nossa defesa por uma formação como experiência que acontece no sujeito, sobretudo porque temos visto que, no desejo de atender às emergências e urgências da sociedade da informação e do conhecimento, a formação de professores tem atuado muito mais no nível da informação, transformando os professores em consumidores vorazes de notícias e inovações pedagógicas.

Comprendemos que esta pode ser uma das explicações para a queixa tão presente de que temos melhorado a retórica e avançado pouco nas transformações da escola. Corroboramos Bondia (2002, p. 19), ao dizer que “[...] o sujeito da informação sabe muitas coisas [...], o que consegue é que nada lhe aconteça”, isso porque falta-lhe tempo para viver a experiência. E, para viver a experiência, é preciso criar um tempo formador, que é muito mais do que a garantia do tempo instituído na carga horária docente para processos formativos.

Ao fazer da formação um acontecimento encarnado, implicado, socialmente relevante, sobretudo para o aprendiz adulto, situações, informações e conhecimentos são transformados em experiência com atribuição de sentidos ao vivido, mediante processos de reflexão crítica, de ação interpretativa, de teorização da prática.

Vale dizer ainda que trazer a literatura para a pauta da formação de professores dos anos iniciais, como a forma de criar espaço de construção de sentidos, tem possibilitado a esses profissionais vivenciarem intensamente o diálogo, o que vai contribuir para todo o processo formativo, visto que as relações dialógicas estabelecidas com e pela literatura passam a ser não somente ponto de partida das discussões desencadeadas no grupo de professores, mas ponto de percurso e de chegada em uma prática de ensino mais humanizada e dialógica.

Acreditamos que a literatura nos ajuda muito para a vivência de uma formação que valoriza a experiência dos sujeitos em processos dialógicos. Ao falar sobre a experiência desencadeada pela leitura literária, o professor toma certo distanciamento do vivido, empreendendo um movimento reflexivo para a racionalização da ação e atribuição de sen-

tido, elementos estes tão caros para o desenvolvimento de uma prática docente mais consciente e autônoma.

Estamos certas dos desafios que se colocam diante da experiência estético-literária em contextos de formação experiencial, sobretudo pela necessidade da “invenção” de tempo para viver os processos como experiências, tendo em vista o ritmo alucinante imposto pelas políticas educacionais às escolas e seus professores. Contudo, acreditamos ser esse um caminho promissor para o (re)encantamento pela docência e para a ressignificação de práticas com a linguagem escrita.

Referências

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: 34, 2017a.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2017b.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-808, 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: LIMA, A. (Org.). *O direito à literatura*. Recife: UFPE, 2012. p. 17-40.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: COLASANTI, M. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982. p. 11-14.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. (Org.). *Currículos e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: UFBA, 2012. p. 19-38.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura e formación*. México: FCE, 2003.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília, DF: Liber, 2010.

MACEDO, R. S. *et al. Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: UFBA, 2012. p. 19-38.

MIOTELLO, V. *Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida*. São Carlos: Pedro & João, 2018.

SILVESTRI, K. V. T.; BASSINELLO, P. Z. A estética enquanto método. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. Caderno de estudos IV para iniciantes. São Carlos: Pedro & João, 2012. p. 56-65.

TAMURA, A. L. H. *Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos*. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: 34, 2017.

TEORIA ESPECIAL DA RELATIVIDADE: 100 ANOS APÓS, COMO ENSINAR USANDO UM FOLHETO DE CORDEL CIENTÍFICO*

* *Folheto de cordel científico* ou *cordel científico* é o cordel elaborado com os conceitos, conteúdos e leis da física, seguindo as rimas, métricas e estrofação, sem deixar de lado o rigor científico da ciência e os princípios orientados por Libâneo (1994), trabalhados aqui, para assegurar o caráter científico e sistemático, ser compreensível e possível de ser assimilado, assegurar a relação entre conceitos de física e práticas sociais, garantir a solidez dos conceitos de física e levantar o vínculo dos conceitos de física interdisciplinarmente. Ele contém todo o conteúdo de um capítulo.

ÊNIO JOSÉ GONDIM GUIMARÃES

Mestre em Ensino de Física pela Sociedade Brasileira de Física (SBF), no Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) no polo de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Planejamento Educacional, graduado em Física pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam/UECE). Poeta e professor de Física da educação básica vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).
Endereço eletrônico: enio12jgg@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho surgiu após as reflexões no mestrado nacional profissional em Ensino de Física (MNPEF), a partir das quais percebemos que era possível ensinar Física Atômica e Nuclear e Teoria Especial da Relatividade (TER) utilizando o *folheto de cordel científico*. Dessa forma, elaboramos um *cordel científico*, ferramenta que tem como objetivo facilitar o ensino ao educando dos princípios postulados e teoria da relatividade significativamente, o qual nos faz sair dos moldes tradicionais do ensino, conforme Ausubel (2003), possibilitando um estudo crítico da teoria da relatividade, de acordo com Saviani (2003).

Para isso, o *cordel científico* elaborado nos possibilitou ensinar ao educando a teoria da relatividade como uma ferramenta simples e eficaz e nos tirou da zona de conforto tradicional de ensinar os conteúdos. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) dizem que as estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula devem reforçar e considerar o mundo em que o discente está inserido, e não só reconhecer o seu cotidiano como objeto de estudo, mas em todas as dimensões culturais, sociais e tecnológicas onde vive. Essa premissa valida as estratégias desenvolvidas nesta pesquisa, haja vista aplicar o *cordel científico* como ferramenta de ensino.

Utilizarmos o *folheto de cordel científico* para o ensino da TER, apropriando-se deste como ferramenta de ensino, é proporcionarmos uma forma mais lúdica de ensinar essa teoria que muitas vezes não é vista pelos discentes, por isso torna-se relevante, visto que a escola é a principal fonte de conhecimento formal com a qual o discente da educação básica terá contato. Acreditamos também que a introdução de tal conteúdo com o *cordel científico* no currículo da escola possa amenizar as dificuldades dos(as) alunos(as) sobre os fenômenos da natureza e melhore a compreensão e o raciocínio sobre os conceitos e teoria da física.

Usar o *folheto científico* para o ensino da TER é conciliar a ciência física e a poesia, o *cordel*, apropriando-se deste como ferramenta. Pensando assim, o objeto de estudo deste trabalho é ensinar significativamente a TER usando o *folheto de cordel científico* como ferramenta de ensino com uma sequência de ensino. Para tanto, usamos o *folheto de cordel científico* do professor/pesquisador e poeta Guimarães (2016). Na construção do folheto, apropriamo-nos e estudamos minuciosamente as partes que compõem um poema: as rimas, a métrica e a *estrofação*¹. Assim, para iniciarmos a escrita do folheto, que tem como texto de referência o livro *Física conceitual*, de Hewitt (2015), fizemos o fichamento do capítulo e selecionamos os conceitos que utilizamos para a elaboração dos versos.

Buscamos elucidar o mundo da TER (postulados, princípios, equações, espaço-tempo, dilatação temporal, contração do tempo e do comprimento, etc.) com a sequência de ensino e o *folheto de cordel científico*, dentro de uma visão histórico-crítica, visando à aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o educando deve saber representar e comunicar-se com a linguagem de física e os elementos de

sua representação simbólica que lhe foram apresentados. Em suas investigações, interpretações e compreensões, deve conhecer a física presente nos fenômenos que vão ser evidenciados no *folheto de cordel científico*.

Fundamentação

Os 20 anos de vivência no mundo escolar, na educação básica, dizem-nos que a forma de ensinar centrada no professor não leva o estudante a uma aprendizagem significativa nem crítica sobre o mundo que o cerca. Portanto, cabe ao professor escolher uma metodologia adequada ao conteúdo que vai ensinar de acordo com sua formação e conhecimento. Assim, romper esse paradigma é ter primeiro que reavaliar as práticas docentes e implementar o uso de novas metodologias didáticas em sala de aula.

Na tentativa de reverter este quadro e oferecer aos discentes uma aprendizagem significativa, conforme Ausubel (2003), e um estudo crítico dos princípios, conceitos e postulados da TER, de acordo com Saviani (2003), elaboramos um *cordel científico* e uma sequência de ensino que possibilitaram ensinar a teoria de forma mais estimulante, proporcionando aos discentes mudarem seu ponto de vista com relação à TER.

Com isso, passaram a ver a TER como algo desafiador e empolgante, rompendo as barreiras e as dificuldades encontradas na apreensão dos princípios e postulados dessa teoria. Assim, os objetivos de uma aprendizagem significativa, crítica, interdisciplinar e contextualizada, que proporcione uma participação efetiva dos discentes no processo ensino-aprendizagem, são um dos caminhos para amenizar as lacunas do ensino centrado no professor.

Assim, para averiguar o desvelar dos princípios, conceitos e postulados da TER, o educando deve saber representar e comunicar-se com a linguagem de física e os elementos de sua representação simbólica que lhe foram apresentados, bem como, em suas investigações, interpretações e compreensões, deve conhecer a física presente no mundo e nos fenômenos que vão ser evidenciados no *folheto de cordel científico*.

Para esse fim, aulas de física interdisciplinar, enriquecidas com *cordel científico*, promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico, um diálogo em duas vias com a sociedade e o saber, o entendimento das diferenças entre (as)simetrias entre ciências e artes e a apreensão do mundo real a partir dos princípios e postulados apresentados da TER. Para tal, propomos a utilização do *folheto de cordel científico* com uma sequência de ensino a fim de que seja possível desenvolver esses aspectos nos discentes. Logo, utilizarmos o *folheto de cordel científico* como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem em física não é, como bem nos lembra Nobre (2015), só para que este seja preservado como relíquia da tradição nordestina ou como algo pitoresco, mas para ser usado como uma ferramenta de ensino e de conhecimento científico, bem como para fazer com que o professor repense o seu ensinar, de modo que perceba que pode ir para além dos muros do livro-texto. Dessa forma, ensinar os princípios, postulados e teoria da relatividade utilizando o *cordel científico* é trazer para o foco da ciência a poesia, a rima e o *folheto científico* como ferramentas de ensino.

Como sabemos, a física deve ser entendida como uma ciência que está inserida na sociedade. Para que seja conhecida e desvelada, segundo Saviani (2003), é necessário que a escola assegure o acesso ao saber historicamente cons-

truído pela humanidade. Para Ausubel (2003), os conceitos, princípios e fenômenos fundamentais da física têm que se ancorar no conhecimento prévio dos alunos para conseguirmos uma aprendizagem significativa. Com isso, não significa abandonar os conteúdos ou vê-los de forma simplificada e superficial; os conteúdos foram explorados com rigor, escolhidos criteriosamente e tiveram um tratamento didático adequado, a fim de que não fossem uma enxurrada de fórmulas e informações desarticuladas e desvinculadas da vida do discente e da sociedade.

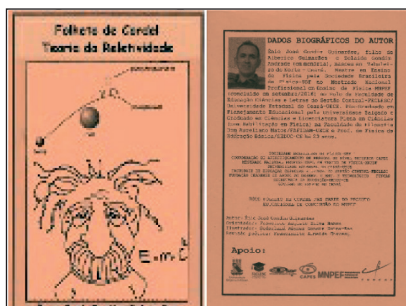
Portanto, é necessário ir além do repassar e transmitir conhecimento. Deve-se compreender o que é ensino para garantir a investigação e o interesse do estudante em aprender. É nessa perspectiva que entra o *folheto de cordel científico* no ensino da TER, para contribuir com a construção de competências e habilidades com atitude crítica diante dos fatos e acontecimentos ocorridos diariamente, relacionados à ciência e à tecnologia.

Além do mais, a linguagem, consoante Ausubel (2003), é um importante facilitador da aprendizagem e significativa em consequência de sua recepção proporcionar a descoberta e aumentar a manipulação dos conceitos, tornando-os mais precisos e ficando mais acessíveis à sua assimilação. Portanto, seu papel integral é o da aprendizagem, e não só de uma ação acumulativa de informações. Nessa perspectiva, o *cordel científico*, além de facilitar o entendimento, fará a articulação entre o conhecimento prévio do(a) aluno(a) com a informação científica que se pretende adquirir.

Metodologia aplicada

Para escrevermos o *folheto*, utilizamos como fonte teórica primária o livro *Física conceitual*, de Paul Hewitt (2015). Para isso, fizemos o fichamento do capítulo que trata da TER, para que esse conteúdo fosse efetivamente utilizado na aplicação em sala de aula, na intervenção pedagógica.

Figura 1 – Capa do Cordel – TER



Fonte: Acervo do autor (2019).

A sequência didática ou sequência de ensino

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), sequência didática é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com Thiago (2016 *apud* SOUZA, 2013, p. 50), sequência de ensino é “[...] a organização de um determinado saber, em etapas sequenciais, como forma de produzir um conhecimento específico”. Desse modo, podemos dizer que a diferença entre as duas são: a primeira deve ser usada para organizar e orientar produções de um gênero textual oral ou escrito, enquanto a segunda é utilizada para produzir um conhecimento específico de um ensino, organi-

zado em etapas sequenciais. A sequência de ensino utilizada na aplicação do *folheto de cordel* é inspirada na sequência de ensino de Nobre (2015)² e na Sequência Fedathi de Borges Neto (2013)³. No quadro adiante, descrevemos um resumo da ação pedagógica utilizada para a aplicação da sequência de ensino proposta com o uso do *folheto* da Figura 1, acima.

Quadro 1 – Carga horária das aulas para o folheto de cordel

Semana	Intervenção pedagógica
1ª	Explicação sobre a metodologia e avaliação diagnóstica (do cordel, do conteúdo do cordel) – 1ª etapa da sequência de ensino proposta.
2ª	Aplicação do <i>folheto científico</i> (com a sequência de ensino, 2ª e 3ª etapas).
3ª	Continuação do <i>folheto científico</i> (aplicação da 4ª etapa da sequência de ensino).
4ª	Realização de exercícios de aprendizagem (aplicação da 5ª etapa da sequência de ensino).
5ª	Verificação de aprendizagem (aplicação da 6ª etapa da sequência de ensino).
6ª	Consecução das entrevistas e da avaliação diagnóstica (sobre o <i>cordel científico</i>).

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A sequência de ensino utilizada em sala de aula, para o uso do *cordel científico*, foi desenvolvida conforme descrito adiante. O primeiro momento foi a socialização, etapa em

² As etapas da sequência: 1ª – apresentar o *folheto*; 2ª – solicitar um voluntário para declamar o *folheto*; 3ª – discutir e interpretar o texto do *folheto* em grupos de dois a quatro estudantes; e 4ª – debater/discutir sobre o conteúdo científico do *folheto* em um grupo formado por todos da etapa anterior.

³ As etapas da Sequência Fedathi: 1ª – tomada de posição: apresentação do problema; 2ª – maturação: compreensão e identificação das variáveis envolvidas no problema; 3ª – solução: representação e organização de esquemas/modelos que visem à solução do problema; 4ª – prova: apresentação e formalização do modelo a ser ensinado.

que iniciamos a aula fazendo uma explicação geral sobre a importância, o que é, como será usado e o porquê do uso do *cordel científico*. Em seguida, aplicamos uma avaliação diagnóstica, que versava sobre a utilização ou não do *cordel científico* em sala de aula e sobre a TER.

Dando continuidade, passamos para o segundo momento, a tomada de posição. Nessa etapa, iniciamos a aula dividindo a turma e distribuindo um *folheto científico* para cada dois discentes. Em seguida, com ele em mãos e projetado na parede da sala, falamos um pouco da poesia, dos princípios, da teoria e postulados que iriam ser abordados e dos aspectos gráficos do cordel. Posteriormente solicitamos que um aluno voluntariamente declamasse o *folheto científico* para que os demais pudessem identificar e compreender os postulados, conceitos e fenômenos físicos da TER. O objetivo era estabelecer uma visão geral dos conceitos abordados e apresentados, como também exercitar a interdisciplinaridade com a leitura e a declamação⁴.

Chegamos à terceira semana de aula com a maturação. Nessa etapa, com os discentes em grupos de dois, pedimos que cada dupla fizesse novamente uma leitura declamada e, em seguida, discutisse e interpretasse com os demais o texto do *folheto científico*. Nesse momento, o professor deveria observar e explorar nos(as) alunos(as) os seus conhecimentos prévios e como eles poderiam fazer a relação do conteúdo exposto no *folheto científico* com o seu cotidiano social, político e ambiental. Nesse processo, o(a) docente deveria dei-

⁴ A declamação é essencial neste processo, pois os antigos poetas, ainda na Europa, como também no interior do Nordeste, usavam a declamação do cordel, e usam, como processo de melhor assimilação da mensagem que queriam passar. Logo, não faz sentido o uso dos *folhetos científicos* se estes não forem declamados.

zar os(as) estudantes descobrirem por si sós os conceitos da teoria posta no *folheto*.

Na quarta semana, fizemos uso da solução, em que os discentes coletivamente apresentaram e discutiram os modelos dos conteúdos científicos do *folheto*. Nesse instante, o professor usou o momento para fazer analogia com os modelos científicos preexistentes e, assim, formalizar e sistematizar o conhecimento que estava sendo construído, explorando os erros (não como uma forma punitiva, mas como uma função positiva na solidificação do conhecimento e do saber) e acertos dos estudantes. De acordo com a sequência proposta, chegamos à consolidação dos conceitos, fase em que propusemos aos discentes que solucionassem alguns problemas e respondessem a alguns questionamentos para percebermos se os conteúdos científicos do *folheto* tinham sido compreendidos. Esse foi o momento para o professor averiguar se eles haviam identificado e representado os modelos nos problemas.

Concluindo o processo, na última semana fizemos a comprovação ou prova, a qual utilizamos para realizar uma verificação diagnóstica da aprendizagem e entrevistas (semiestruturadas) para analisarmos como haviam chegado à solução. Por que não a alcançaram? Esse momento foi usado para observarmos se a representação e a formalização do modelo ensinado foram apreendidas e compreendidas e se haviam ancorado e ampliado o conhecimento prévio do(a) aluno(a).

Resultados e discussão

No primeiro momento em sala de aula, iniciamos explicando como seria desenvolvido o trabalho. Fizemos um breve relato enumerando os passos que iríamos realizar até

concluímos a intervenção pedagógica, entre elas destacamos o número de aulas (semanas) que utilizaríamos e qual o conteúdo do *folheto*, como descrito no Quadro 1.

Além do mais, não é demais reforçar que os teóricos Ausubel (2003) e Saviani (2003), em que nos respaldamos para compreender o conceito de aprendizagem, frisam que o professor deve partir do conhecimento prévio do(a) aluno(a) para facilitar a compreensão e assimilação dos novos conceitos a serem apresentados e que eles possam apreender os modelos gerais dos conceitos e desenvolver seu raciocínio lógico-dedutivo a fim de resolver os problemas do dia a dia e ampliar o seu conhecimento científico.

Constatamos que, embora não tivessem aproximação com a TER e com o *folheto de cordel científico* em suas aulas, os discentes já conheciam esse gênero literário, o que garantiu uma maior afinidade com o *folheto científico* no ensino da relatividade. Durante a aplicação, percebemos nas falas dos(as) alunos(as) que o aprendizado da física estava diretamente relacionado à forma tradicional de ensino. Eles(as) não imaginavam a possibilidade de aprender os princípios, conceitos e postulados da TER com *cordel científico*.

O saber preexistente do(a) aluno(a)

Assim, na averiguação sobre o conhecimento prévio, na primeira semana de aula, explicamos aos(às) discentes que utilizaríamos o *cordel científico* para ensinar a TER e lhes fizemos algumas indagações, como: vocês conhecem o *cordel*? Alguém já manuseou um *cordel*? Estudaram com o *cordel* assuntos de alguma disciplina? Sabem o que é a Teoria Especial da Relatividade? Alguém leu ou ouviu algo sobre espaço-tempo e dilatação temporal? Alguém tem co-

nhecimento do que é contração do comprimento? Vocês conhecem simultaneidade de eventos? Viram ou têm noção de sistema de referência?

O intuito desses questionamentos iniciais era verificar o nível de conhecimento e socialização dos(as) discentes com o *cordel* e com a TER. Como veremos, essa ferramenta e seu potencial interdisciplinar não são habitualmente usados; a TER é pouco ou quase não é ensinada nas aulas do ensino médio. Vejamos alguns resultados que foram obtidos na avaliação diagnóstica com os(as) 30 estudantes da 2ª série do ensino médio: “70% nunca pegaram ou usaram um *cordel*” e “90% nunca estudaram a TER”.

Identificamos que, embora não utilizassem o *folheto de cordel científico*, os(as) educandos(as) o conheciam, o que para nós facilitou o uso do *cordel* no ensino da TER, pois nunca lhes havia sido proporcionado. Porém, com relação à TER, ficou claro que o conhecimento prévio do assunto era quase inexistente. Com relação à importância da utilização do *cordel científico* nas aulas de física, nos dados colhidos dos questionários, os(as) alunos(as) se mostraram entusiasmados com a possibilidade, mostrando que estavam abertos à experiência. A empolgação com a ferramenta e com o assunto se consolidou, pois, quando interrogada se desejaria que essa metodologia fosse utilizada com maior frequência, a turma quase toda foi favorável, estando apenas três alunos(as) em desacordo com a maioria (de um total de 30). Alguns(mas) se posicionaram: “*No cordel vai ter só o conteúdo? Vai ter questões e fórmulas?*”; “*Vamos fazer prova? A prova é sobre cordel ou relatividade?*”. Percebemos nas falas dos(as) discentes que o aprendizado da física estava diretamente relacionado à forma tradicional de ensino. Eles(as) não imaginavam a possibilidade de aprender a TER com o *cordel*.

O saber que emergiu depois da aplicação do cordel

Passamos agora a analisar a avaliação diagnóstica, levando em consideração o aspecto didático e sua funcionalidade como ferramenta de ensino, após aplicarmos o *folheto científico* da TER. Chamamos de reflexão essa etapa do ciclo na pesquisa-ação; na sequência de ensino, ainda faz parte da tomada de posição. Os(As) alunos(as), após terem contato com a ferramenta, foram levados(as) a refletir sobre a utilização do *cordel*. Assim, “para 90% dos(as) alunos(as), a aula foi muito diferente e legal”; “100% da turma afirmaram que era a primeira vez que viam esse conteúdo em *cordel*”; e “Se foi mais fácil, 95% confirmaram que sim e escreveram: ‘minha nota é 1000 (mil)’”.

Com relação à aprendizagem, os(as) discentes foram unânimes em afirmar que o *folheto de cordel científico* havia possibilitado uma maior compreensão do conteúdo. Afirmaram que seria importante utilizar essa metodologia com mais frequência nas aulas de física. Essas questões nos levaram a afirmar que a ferramenta teve uma ampla aceitação pela turma. As falas dos(as) alunos(as) demonstram bem esse fato: “*Como a aula foi dada, ajudou a entender e aprender*” e “*Eu aprendi coisas que não sabia, foi gostoso estudar com o cordel*”.

Como vemos, ao serem indagados(as) novamente da importância de uma aula de física em *cordel*, diferentemente da resposta na avaliação anterior, os(as) alunos(as) apresentaram em suas respostas muita credibilidade na ferramenta. O crédito apresentado pelos(as) alunos(as) está diretamente relacionado à aprendizagem dos conteúdos trabalhados no *cordel*. Esse fato ficou evidente nas perguntas posteriores. Os(As) discentes afirmaram que o interesse e a compreensão

da TER tinham aumentado após a aula. Todos(as) pontuaram na pergunta seguinte que haviam compreendido o conteúdo apresentado, como pode ser verificado nas respostas das entrevistas transcritas adiante: “*É melhor de aprender os conteúdos, estão mais simples e mais claros de ver e estudar*”; e “*Ajudou a entender esse conteúdo que nunca vimos, ficou fácil aprender*”.

Assim como foi dito por Nobre (2015) e evidenciado nas falas dos(as) alunos(as), o *folheto de cordel*, desde sua origem, com a oralidade dos cantadores e nos *folhetos* no Nordeste do Brasil, funcionou como meio de informação e divulgação de conhecimento, cumprindo o papel de informar, de ensinar. Sobre isso, os(as) estudantes, ao serem levados(as) novamente a apresentar suas impressões sobre a aula, afirmaram que a aula era divertida e interessante e que tinham compreendido melhor o conteúdo. Com relação à avaliação anterior, os(as) alunos(as) ampliaram seu olhar sobre a aula, caracterizando-a de forma positiva e relacionada ao conteúdo. Vejamos o que alguns escreveram: “*Os conteúdos chatos da física em cordel ficaram diretos e claros*”; “*Muito diferente, interessante e legal aprender assim*”; e “*Com o cordel, ficou muito simples e fácil compreender o conteúdo*”.

Esta última fala expressa o que denominamos de ampliação do conhecimento, que, segundo Saviani (2003), é representada pelas mudanças sofridas com as experiências. Dessa forma, trabalhar a TER em *cordel* possibilitou um aprendizado permanente por estar diretamente relacionado a uma linguagem simples e ao cotidiano do(a) aluno(a). Ou seja, “[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2003, p. 7). Na maturação, os discentes foram levados ao

trabalho em grupo a fim de fazerem nova leitura e interpretação dos conceitos trabalhados no *cordel científico*. Frente aos questionamentos feitos pelo pesquisador/professor de grupo em grupo, os(as) discentes passaram à incorporação dos conceitos científicos, buscando romper com o senso comum, pois os questionamentos, além de promoverem o desenvolvimento intelectual dos(as) estudantes, possibilitaram ao professor/pesquisador certificar se estes(as) estavam acompanhando o avanço dos conteúdos ensinados.

Apropriando-se do *cordel científico*, os(as) discentes identificaram a consequência do segundo postulado da relatividade, caracterizando-o e formulando-o verbalmente, como, por exemplo, a simultaneidade, que nos livros didáticos muitas vezes não é vista e no senso comum é de difícil percepção. No *cordel*, esse postulado foi identificado. Os(As) estudantes compartilharam entre eles(as) a percepção de que a simultaneidade de dois eventos só ocorre se eles acontecem no mesmo instante de tempo, relacionando diretamente ao exposto no *cordel*. Os questionamentos surgidos entre os(as) alunos(as) foram socializados através dos desenhos contidos no *cordel*. Na recorrência de dúvidas já trabalhadas, induzimos os(as) alunos(as) a refazerem a metodologia já realizada, leitura e reflexão em grupo, contando também com a ajuda do pesquisador/professor como mediador na formulação de perguntas esclarecedoras, estimuladoras e orientadoras. Na observação, no desenvolvimento do raciocínio dos(as) educandos(as), percebemos que alguns(mas) tinham maior dificuldade em elaborar os princípios, conceitos e postulados da TER, mas visualizamos que o trabalho em grupo colaborou para a melhoria desse aspecto. A percepção de um(a) aluno(a) instigava a compreensão do(a) outro(a).

Na fase de solução da sequência de ensino proposta, partimos para a troca de ideias e opiniões. Para facilitar a compreensão do grupo, visto que o tempo para a maturação era breve, não suficiente à compreensão de todos(as) os(as) discentes, o pesquisador/professor pôs em discussão algumas estrofes, em especial aquelas que possuíam os princípios, conceitos e postulados pouco explorados ou não nos livros didáticos, sempre indagando os(as) estudantes sobre suas percepções. Após esse momento, vejamos a que constatações os(as) alunos(as) chegaram: “*Nunca estudamos a relatividade, não chega a ser vista e explicada no livro*”; “*Achei que eventos simultâneos num sistema de referência seriam simultâneos a qualquer outro que se move*”.

Dessas falas nos concentramos no que está diretamente relacionado à aprendizagem. Em nossa leitura, o *folheto de cordel científico*, por ter uma linguagem simples, clara, objetiva e, acima de tudo, *rimada*, possibilitou uma maior compreensão, com uma menor dispersão, ao contrário dos livros didáticos, que trazem muitas informações, muitos textos, fazendo com que os(as) alunos(as) não se detenham nos pontos principais dos conceitos.

Por fim, chegamos à última etapa da sequência, a prova. Assim, trabalhamos com os(as) educandos(as) o modelo geral, o que para o currículo prescrito é a incorporação das competências e habilidades dos conceitos estudados no *cordel*. Nessa fase, trabalhamos uma avaliação diagnóstica; dentre as perguntas, destacamos: o *cordel científico* contribuiu na aprendizagem dos conteúdos apresentados? As aulas da TER em *cordel* melhoraram sua compreensão dos princípios, da teoria e dos postulados estudados? Vejamos algumas respostas dos(as) alunos(as): “*Sim, compreendi e entendi*

melhor o que estudei. É simples e direto"; "Sim, fica mais fácil estudar assim a rima, compreendendo melhor".

No que diz respeito aos conhecimentos específicos da relatividade, quando tratamos dos postulados da teoria e da simultaneidade, a turma compreendeu e entendeu que os referenciais são importantes para observar e medir os movimentos. Porém, o que observamos em alguns(mas) alunos(as) foi uma dificuldade em assimilar e fazer a construção geral dos conceitos. Ao tratarmos da velocidade da luz, antes "um terço" da turma tinha escolhido o valor 3.10^5 Km/s ou 3.10^8 m/s, porém, depois do aprofundamento, das discussões e da objetividade do *folheto científico*, 85% dos(as) alunos(as) marcaram a alternativa correspondente ao valor; para os 15% restantes, verificamos a dificuldade de trabalhar com as operações e propriedades da potenciação.

No tocante à propagação da luz no espaço livre, constatamos que o conhecimento prévio inexistia. Já na questão que tratou de simultaneidade, ocorreu que, quando recorreram ao conceito, esse foi compreendido e ancorado em eventos diferentes. Com relação à aprendizagem, os(as) estudantes afirmaram que seria importante utilizar essa metodologia com frequência nas aulas de física. Os(As) educandos(as) indicaram que o *cordel científico* possibilitou mais interesse pela física. Na maturação, os(as) alunos(as) passaram à incorporação dos conceitos científicos, rompendo com o senso comum, pois os questionamentos, além de promoverem o desenvolvimento intelectual deles(as), possibilitaram ao professor/pesquisador certificar se estes(as) estavam acompanhando o avanço dos conteúdos ensinados.

Apropriando-se do *cordel científico*, os(as) alunos(as) identificaram os princípios e postulados da teoria da relatividade, caracterizando e formulando verbalmente alguns

deles, a exemplo dos princípios da equivalência, espaço-tempo, dilatação temporal e contração do comprimento, que no livro didático nem sempre são tratados e no senso comum são difíceis de serem analisados e observados. No *cordel*, a inclusão deles foi facilmente observada. Os(As) alunos(as) compartilharam entre eles(as) a percepção de que no princípio da equivalência as observações são indistinguíveis se forem realizadas em um sistema de referência acelerado. Já o espaço-tempo é lugar, “*continuum* tetradimensional”, onde todas as coisas existem e as quatro coordenadas são as três dimensões mais o tempo, assimilado e relacionado diretamente ao exposto no *cordel*.

Conclusões

Refletindo sobre a análise dos dados, o produto educacional, a sequência e a condução do processo como um todo, desde a apresentação aos(às) discentes até a avaliação da aprendizagem, podemos assegurar que o *folheto de cordel* e a sequência de ensino se configuraram como ferramenta viável de ensino-aprendizagem dos conceitos de física. Concluímos que o *folheto* aplicado e a sequência de ensino tiveram seus objetivos atingidos, uma vez que os resultados conseguidos nas avaliações de aprendizagem e nas falas dos estudantes revelaram que houve uma aprendizagem mais significativa dos conceitos, princípios e postulados relacionados à TER.

A pesquisa envolveu processos que não poderiam ser quantificados retratando a realidade dos fatos e acontecimentos de forma clara e objetiva, visto que, mesmo quantificando-os, tais números não expressariam toda a gama de fenômenos e processos que ocorreram na aplicação da pesquisa em sala de aula e os valores finais não refletiriam a rea-

lidade vivenciada. Por isso, optamos pela análise qualitativa, para não ficarmos presos a dados estatísticos e gráficos, pois sua flexibilidade permite ao longo do estudo um foco amplo e diferente dos métodos utilizados na quantitativa. Consideramos que o *folheto* trabalhado é mais uma entre tantas ferramentas de ensino que direcionam para uma aprendizagem efetiva, crítica e significativa, em que os(as) estudantes e os(as) professores(as) sejam sujeitos da história e da aprendizagem na busca dos conhecimentos científicos das ciências.

Referências

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e detenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BORGES NETO, H. (Org.). *Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e matemática*. Fortaleza: UFC, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.

GUIMARÃES, Ê. J. G. *Os folhetos de cordel como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de física: estudando calor*. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Física, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2016.

HEWITT, P. G. *Física conceitual*. 12. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ILIOVITZ, E. R. Como ensinar a ler e compreender? Uma proposta de sequência didática de leitura no Pibid. In: ILIOVITZ, E. R. (Org.). *Sequências didáticas de gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: relatos do Pibid*. Natal: UFRN, 2016. p. 13-23.

- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, M. A.; MANSINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- NOBRE, F. A. S. *Folhetos de cordel científicos: um catálogo e uma sequência de ensino*. São Leopoldo: Trajetos, 2017.
- NOBRE, F. A. S. Os folhetos de cordel como ferramenta didática para o ensino das ciências. In: HOLFMEISTER, R.; CONTE, D. (Org.). *Vozes da cultura popular*. São Leopoldo: Trajetos, 2015. p. 149-170.
- PENSANDO em literatura. Métrica. *Pensando em Literatura*, 16 jun. 2010. Disponível em: <https://pensandoemliteratura.webnode.com.br/news/introduçãoaoestudodapoesiacamoniãna/>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, T. A. *A contribuição da Sequência de Ensino Fedathi no processo de ensino-aprendizagem em Física*. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Regional do Cariri, Juazeiro do Norte, 2016.
- SOUZA, J. *Novo olhar: Matemática*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROBLEMATIZANDO O COTIDIANO A PARTIR DOS CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA

CARLOS ROBERTO DE SOUSA

Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Pedagogia e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Professor do setor de estudos Educação Popular, Movimentos Sociais e Ecologia da UECE/Facedi e gestor escolar na Prefeitura Municipal de Itapipoca, Ceará.

Endereço eletrônico: carlos.roberto@uece.br

ELIZIENE SOUSA VASCONCELOS

Especialista em Saúde da Família pela Faculdade Kurios (FAK) e graduada em Serviço Social pela Faculdade Anhanguera (polo Itapipoca) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi).


Endereço eletrônico: eliziene33@hotmail.com

THAÍS DOS SANTOS NASCIMENTO

Graduanda de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Monitora da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico (2017). Bolsista de extensão do grupo Palavra Encantada – Leitura, contação de histórias e formação de professores suficientemente narradores (2018-2019). Participante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad, 2017-2019) e do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Educação Crianças (Geplec, 2017-2019) na UECE/Facedi.

Endereço eletrônico: t.santosnascimento@gmail.com

Introdução



As transformações ocorridas nas últimas décadas, como o avanço da ciência, tecnologias da informação, meios de comunicação e disseminação da internet, influenciaram na maneira como lidamos com o conhecimento. Isso demanda da sociedade preparar os indivíduos para viver nesse mundo tão complexo, frequentemente relacionado a conhecimentos das diversas ciências. A partir dessas necessidades, a educação escolar, que forma, juntamente com a família, a base da educação dos indivíduos atualmente, constitui-se como relevante contribuidora nesse processo (BRASIL, 1996).

A escola constitui-se como uma das instituições sociais de maior destaque na sociedade atual, sendo o processo de escolarização resultado de muitas reivindicações sociais (SILVA, 2009). Em linhas gerais, poderíamos definir que o papel dessa instituição é promover uma educação que torne propícia a vida em sociedade, de modo que o indivíduo seja capaz de se apropriar do mundo em que vive, bem como de viver de maneira cidadã, respeitando seus semelhantes e o meio em que vive.

Tratando-se da relação entre a educação escolar e as ciências, destaca-se que, durante muito tempo (com res-

quícios ainda hoje), a educação escolar, de modo geral, foi repleta de práticas educacionais que supervalorizavam um ensino conteudista, pouco contextualizado e reflexível, em um ensino de conteúdos com respostas prontas e acabadas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Contudo, essa concepção é equivocada, pois o conhecimento científico e conseqüentemente o ensino em Ciências são processos dinâmicos, os quais devem ser estudados nesse dinamismo, pois a cada dia surgem novas descobertas, conhecimentos e teorias.

Essa nova concepção de educação é positiva, mas ao mesmo tempo desafiante para o professor, visto que, de fato, existem mudanças na maneira de se considerar os conhecimentos e conseqüentemente no “como ensinar”. Se antes o conhecimento científico era pensando como algo que era apenas para os “grandes cientistas”, hoje consideramos os diversos conhecimentos constituídos ao longo da história da humanidade como bens culturais (mesmo que essa concepção, por vezes, ainda seja um desafio) e essenciais para a vida em sociedade, sejam conhecimentos das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, etc. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), conhecimentos que devem ser adquiridos sobretudo na instituição escolar por meio da educação básica. É a partir disso que convém destacar a relevância de se propiciar aos estudantes os conhecimentos sobre ciência, tecnologia, sempre relacionados com a vida em sociedade. Para um melhor conhecimento sobre isso, é possível que os estudos sobre alfabetização científica possam contribuir, dado que esta tem como finalidade principal tornar propício o exercício da cidadania por parte dos indivíduos a partir do conhecimento dos estudos básicos relacionados à ciência.

Desse modo, este estudo tem como objetivo analisar como é proporcionada a alfabetização científica na modalidade de ensino de educação de jovens e adultos. O interesse inicial por essa temática decorreu das experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado II: Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará (Facedi-UECE), pois durante as aulas foram apresentadas algumas possíveis temáticas relacionadas à disciplina, dentre as quais estavam os estudos sobre Alfabetização Científica. Essa temática despertou o interesse dos autores deste estudo, pois até então lhes era desconhecida, sendo que a consideraram de suma importância para a educação de jovens e adultos ao saberem do que se tratava.

Para este estudo, utilizou-se como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa, ocorrida por meio de uma pesquisa bibliográfica, que “[...] consiste na busca de referenciais teóricos publicados em livros, publicações em periódicos e artigos científicos, visando alcançar as contribuições científicas ao assunto em questão” (LIMA, 2010, p. 17). Desse modo, inicialmente realizou-se um levantamento dos estudos já feitos sobre esse tema.

Após esse primeiro momento, escolheram-se os seguintes referenciais teóricos para compor este estudo: Chassot (2003), Costa (2008), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), Gohn (2015), Ramos (2013), Sasseron e Carvalho (2011) e Silva (2009). A escolha por esses referenciais justifica-se por discorrerem em comum dos seguintes assuntos: alfabetização científica, educação popular e educação de jovens e adultos.

Compreendendo a alfabetização científica: relações e implicações na educação de jovens e adultos

A modalidade de educação de jovens e adultos no ensino é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, para aqueles que não conseguiram cursar a educação básica no tempo regular. Assim, consta no seu artigo 37 que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Portanto, esse é um direito garantido legalmente para todos os brasileiros.

Dessa forma, essa modalidade tem algumas especificidades, como, por exemplo, dar condições para que o estudante possa trabalhar e, ao mesmo tempo, ser estimulado a estudar, mesmo que trabalhando. Um dos aspectos colocados pela vigente LDBEN é que a educação de jovens e adultos deverá ser articulada com a educação profissional, isto é, além de conteúdos vistos na educação básica, deve-se trabalhar com esses alunos a formação para o mundo do trabalho e conseqüentemente para a vida cidadã.

A educação de jovens e adultos, mesmo sendo um direito, passa por uma série de déficits que a educação regular consegue ultrapassar. Costa (2008) faz uma reflexão acerca dessas deficiências ao afirmar que, ainda que os alunos frequentem o espaço escolar, eles acabam não sendo incorporados plenamente, pois não participam de outras atividades além de assistir à aula em sala; mesmo os estudos sendo focados na cidadania, os discentes acabam sendo excluídos em relação às outras atividades realizadas pela escola.

Esse pensamento é pertinente, visto que a educação está além da sala de aula. A formação cidadã acontece também a partir de atividades extrassala, atividades realizadas por toda a escola que possibilitem a socialização entre os alunos ou que tragam para a vida escolar vivências cotidianas, ou seja, as próprias experiências dos educandos. Muitas vezes, por essa modalidade ser direcionada a pessoas que trabalham e têm uma série de outros afazeres, esses indivíduos acabam não tendo muito tempo para a escola, o que faz com que tenham uma formação aligeirada, tendo oportunidade de aprender apenas o básico das disciplinas que são mais cobradas por avaliações.

Essas deficiências, no entanto, não deveriam existir, haja vista o fato de que o direito à educação é assegurado para todos, independentemente da modalidade. Assim, a educação de jovens e adultos deve abarcar todas as disciplinas e conteúdos tratados no ensino regular, com uma formação crítica, política, social e científica, enfim, uma formação cidadã que esteja atrelada ao conhecimento de mundo dos educandos, relacionando-o com novas aprendizagens. Assim, frisa-se na LDBEN (1996) que nas avaliações os conhecimentos de mundo dos estudantes também serão reconhecidos. Dessa forma, o indivíduo será um sujeito ativo que participa do processo de escolarização de maneira inclusiva, tornando, por conseguinte, o aprendizado mais significativo.

Com isso, observa-se que muitos são os desafios do professor de educação de jovens e adultos que visa exercer um bom trabalho profissional com esse público, e é importante ressaltar que se tem comumente relacionado a educação de jovens e adultos à educação popular, em virtude principalmente das contribuições de Paulo Freire para os

estudos sobre a educação de jovens e adultos. A educação popular é um paradigma que surgiu nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, resultante dos Movimentos de Base e Cultura Popular ocorridos no país entre 1950 e 1960 (GOHN, 2015). A educação popular caracteriza-se como uma educação que visa à formação política e à atuação em sociedade, para isso busca trabalhar as práticas educativas em uma perspectiva de educação contextualizada, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e o meio em que eles estão inseridos.

Paulo Freire é tomado como referência desse paradigma de educação popular, pois suas obras foram revolucionárias para a época, sendo essenciais mesmo para os dias atuais, as quais foram as bases para a constituição da chamada educação popular brasileira. O método de Paulo Freire, que inicialmente começou com a alfabetização de jovens e adultos, objetiva o aprendizado a partir da realidade do educando, buscando não apenas a instrução técnica, mas uma tomada de consciência, uma visão crítica da realidade (GOHN, 2015). Nesse método tem-se como de grande importância a dimensão política do educador. Em síntese:

[...] o método consistia em três momentos básicos: a investigação temática (busca de palavras e temas-chave no universo vocabular do(s) aluno(s) e da sociedade onde vive(m)), a tematização (a codificação/decodificação desses temas/palavras e seu significado social) e a problematização (busca de superação das primeiras impressões por uma visão crítica). (GOHN, 2015, p. 37707).

Embora o próprio estudioso não se considere como um criador de um método, pois muitos dos passos desses momentos alfabetizadores já eram observados na meto-

dologia de outros estudos sobre alfabetização, não se pode negar a inovação de Freire em seus objetivos pedagógicos, a conscientização e a libertação do indivíduo (GOHN, 2015). A partir disso, observa-se que o grande diferencial do “método *freireano*” para a alfabetização foi propor uma metodologia para além da aquisição da leitura e da escrita, no caso, uma alfabetização política, que buscasse, através da educação, a consciência política das relações entre o oprimido e o opressor, tendo como objetivo a transformação do mundo pela emancipação dos oprimidos. Para formar cidadãos plenos, o ensino de Ciências faz-se necessário, principalmente para que essas pessoas possam ter um entendimento científico do mundo para além dos seus saberes populares e, dessa forma, desmistificar a ciência. Sasseron e Carvalho (2011, p. 66) afirmam que:

[...] o ensino de Ciências pode e deve partir de atividades problematizadoras, cujas temáticas sejam capazes de relacionar e conciliar diferentes áreas e esferas da vida de todos nós, ambicionando olhar para as ciências e seus produtos como elementos presentes em nosso dia a dia e que, portanto, apresentam estreita relação com nossa vida.

Nessa perspectiva, o ensino de Ciências deve estar diretamente relacionado com as vivências dos alunos. Tratando-se da modalidade de jovens e adultos, esses indivíduos já trazem consigo um currículo maior de experiências e de leitura de mundo, portanto não dá para separar a ciência do nosso cotidiano. O funcionamento do corpo, as implicações do meio ambiente para o planeta e para a vida, a nossa saúde e higienização, etc., tudo isso faz parte do dia a dia das pessoas e elas sentem na prática todos esses aspectos. Contudo,

é através do ensino da ciência que esses conhecimentos deixam de ser apenas senso comum e se tornam científicos.

Partindo desses pressupostos, da ciência ligada à vida cotidiana das pessoas, é que surge o termo alfabetização científica ou letramento científico. Sasseron e Carvalho (2011, p. 60) designam a alfabetização científica como:

[...] um ensino que permita aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico.

Desse modo, alfabetização científica proporciona uma leitura de mundo baseada nos conhecimentos científicos, em que acontece uma interação entre as vivências cotidianas dos educandos com os novos aprendizados comprovados pela ciência. Baseando-se nas ideias de alfabetização e letramento, as autoras compreendem o letramento científico como:

[...] uma concepção de ensino de Ciências que pode ser vista como um processo de ‘enculturação científica’ dos alunos, no qual esperaríamos promover condições para que os alunos fossem inseridos em mais uma cultura, a cultura científica. Tal concepção também poderia ser entendida como um ‘letramento científico’, se a consideramos como o conjunto de práticas das quais uma pessoa lança mão para interagir com seu mundo e os conhecimentos dele. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60).

Nesse sentido, as pesquisadoras fazem uma relação direta do termo “letramento” referente à inserção do sujeito em práticas da cultura escrita, definindo, assim, letramento científico como a inserção do indivíduo em uma cultura científica em que seus saberes vão além de percepções abstraídas do dia a dia e passam a ser compreendidos a partir do que é comprovado pela ciência. Nessa mesma linha de pensamento, Chassot (2003) defende a ciência como uma linguagem. Para ele, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem da natureza, no entanto quem é incapaz de fazer a leitura do universo torna-se analfabeto científico.

A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza. (CHASSOT, 2003, p. 91).

Podemos compreender então que, do mesmo modo que chamamos de analfabetos aqueles que não sabem ler as palavras, aqueles que não têm conhecimento da ciência ou aqueles que não têm uma aproximação com ela podem ser denominados de analfabetos ou iletrados cientificamente. Dessa forma, os conhecimentos científicos devem fazer parte do cotidiano das pessoas, de maneira que as ajudem a compreender como funciona o universo.

A elaboração dessa explicação do mundo natural – diria que isso é fazer ciência, como elaboração de um conjunto de conhecimen-

tos metodicamente adquirido – é descrever a natureza numa linguagem dita científica. Propiciar o entendimento ou a leitura dessa linguagem é fazer alfabetização científica. (CHASSOT, 2003, p. 91).

Dessa forma, a alfabetização científica irá proporcionar ao aluno compreensões sobre como funciona o universo. Chassot (2003) afirma ainda que a alfabetização científica possibilita que a maioria da população tenha conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para o desenvolvimento da vida diária das pessoas, facilitando a sobrevivência básica delas, já que é a partir da ciência que os indivíduos vão poder ter um entendimento sobre higiene, saúde, meio ambiente, enfim, aspectos que estão diretamente ligados à sua sobrevivência e dos seus semelhantes. Assim, a educação torna-se mais comprometida com a vida dos educandos.

Para Chassot (2003), entender a ciência significa também controlar e prever as transformações que acontecem na natureza, e essas compreensões nos levam a ter condições de uma melhor qualidade de vida. Desse modo, ao ser alfabetizado cientificamente, o ser humano pode transformar a natureza, pensando formas de melhorar a sobrevivência das pessoas em geral e também do planeta, sob a perspectiva de que:

[...] os *alfabetizados cientificamente* não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias. (CHASSOT, 2003, p. 94, grifo do autor).

Logo, a ciência seria pensada como um meio de levar reflexões para os seres humanos, com o intuito de proporcionar a preservação do meio ambiente e concomitantemente melhorar a vida das pessoas a partir de informações e conscientização que levem o aluno a entender a importância do meio ambiente e de sua proteção para a continuidade da vida no planeta Terra. Além desses aspectos, Chassot (2003) traz também a dimensão social para a alfabetização científica, em que homens e mulheres possam ser inseridos nessa cultura, para que todos possam intervir na sociedade de modo a transformar a natureza, mas de uma forma que contribua para a sua permanência e, ao mesmo tempo, para o melhoramento de vida das pessoas, não só naquele momento, mas também nas gerações futuras, pensando, portanto, na sustentabilidade.

Sasseron e Carvalho (2011) dividem a alfabetização científica em três eixos estruturantes. O primeiro delas referenciam à compreensão básica dos termos conhecimentos e conceitos científicos fundamentais, que:

[...] concerne[m] na possibilidade de trabalhar com os alunos a construção de conhecimentos científicos necessários para que seja possível a eles aplicá-los em situações diversas e de modo apropriado em seu dia a dia. Sua importância reside ainda na necessidade exigida em nossa sociedade de se compreender conceitos-chave como forma de poder entender até mesmo pequenas informações e situações do dia a dia. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 75).

Ou seja, esse eixo está ligado aos conceitos fundamentais que levam o aluno a compreender como funciona o meio ambiente, o corpo, a saúde, a alimentação, a higiene, etc. São

conceitos básicos estudados no início da escolarização que fazem com que o discente comece a entender o que é ciência e como funciona a natureza. Esses conceitos vão estar relacionados com as vivências dos estudantes, por exemplo, a forma correta de escovar os dentes, de cuidar da sua higienização e saúde, de saber como seu corpo opera, de conhecer suas relações com o meio ambiente, etc.

O segundo eixo citado formulado pelas autoras diz respeito à compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática. Esse eixo está direcionado às formas de se fazer pesquisa, em que o ser humano deve levar em consideração fatores éticos, políticos e sociais nas suas investigações. Parte, então, do pesquisador utilizar a pesquisa de forma ética e baseada na verdade.

O terceiro e último eixo refere-se ao entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

Trata-se da identificação do entrelaçamento entre estas esferas e, portanto, da consideração de que a solução imediata para um problema em uma destas áreas pode representar, mais tarde, o aparecimento de um outro problema associado. Assim, este eixo denota a necessidade de se compreender as aplicações dos saberes construídos pelas ciências considerando as ações que podem ser desencadeadas pela utilização dos mesmos. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 76).

Esse eixo trata, pois, das relações existentes entre a ciência, a sociedade e o meio ambiente, ou seja, das implicações que um tem para o outro. Dentro desse eixo, aborda-se a sustentabilidade. Trabalha-se a partir da conscientização

da defesa do meio ambiente, pensando-se também em como a ciência pode transformar a natureza sem que leve à sua destruição e como o homem deve agir diante das descobertas da ciência para que isso aconteça.

Esse tipo de alfabetização deve ser levado para todas as modalidades de ensino, inclusive para a educação de jovens e adultos, para que possam também ter um entendimento do que a ciência representa para a sociedade e que papel ela exerce na vida desses estudantes. Diante dos estudos realizados, percebe-se o quanto a educação científica é pouco falada na educação de jovens e adultos. No entanto, as poucas pesquisas realizadas nessa área mostram que esses conhecimentos estão direcionados à formação cidadã dos alunos. Os temas trabalhados a partir da educação científica dizem respeito à alimentação saudável, higienização, saúde, tecnologia, assim como a eixos ligados ao meio ambiente, como a sua preservação e sustentabilidade.

Desse modo, Costa (2008) faz uma análise da importância do ensino de Ciências, mais especificamente da Física, na educação de jovens e adultos. Ele destaca alguns fatores considerados relevantes pelos alunos nesse estudo, em que eles veem a ciência como contribuinte para o seu bem-estar, bem como também a sua relação com o meio ambiente. Outro ponto citado pelo autor é que o conhecimento da ciência traz melhoria para a vida dos discentes em relação ao trabalho, à cura de doenças e às perspectivas para o futuro quanto à tecnologia.

Assim, podemos perceber o ensino das Ciências na educação de jovens e adultos relacionado com o primeiro eixo trazido por Sasseron e Carvalho (2011), que trata de conceitos básicos que estão diretamente vinculados à vida cotidiana dos alunos. A partir do entendimento desses con-

ceitos, o educando pode confrontar essas ideias nas suas vivências, podendo, portanto, transformar o modo de ver as coisas, passando de um conhecimento leigo para um científico. Esses temas relacionados com a vida dos estudantes proporcionam-lhes um maior interesse, pois podem ser exemplificados com fatos reais que eles experimentam; esses fatos vão ajudar na coparticipação deles nas aulas, fazendo deles sujeitos participativos, que interferem e transformam o meio no qual estão imersos.

Com esse pensamento de uma educação científica que forma sujeitos participativos é que Ramos e Sá (2013) chamam a atenção para a importância do ensino de Ciências sobre o contexto social, no qual os alunos têm uma formação crítica que os faça capazes de tomar decisões conscientes. Costa (2008, p. 42) percebe que na educação de jovens e adultos há uma preocupação em “[...] formar sujeitos capacitados para as tomadas de decisões no meio social, como político e econômico”. Nos seus estudos, Costa (2008) comprova ainda que os alunos da educação de jovens e adultos possuem uma visão crítica sobre os conceitos que as Ciências envolvem.

É possível relacionar essa abordagem com o terceiro eixo citado por Sasseron e Carvalho (2011), em que o educando pode modificar determinadas situações ao ter informações científicas a respeito de algo. Pode-se citar como exemplo a forma de separação do lixo para ser reciclado: se a maioria das pessoas fosse conscientizada sobre isso, os impactos ambientais poderiam ser diminuídos. Da mesma forma, assuntos como a prevenção de doenças ou a forma correta de lavar os alimentos, etc., e isso é também papel da ciência, que leva para os alunos esses conceitos básicos e, a partir desses aprendizados e conscientização, os sujeitos podem transformar o local em que habitam.

Considerações finais

A educação de jovens e adultos é uma das modalidades da educação básica e possui um público bastante peculiar, pois é composto majoritariamente de pessoas que se viram, por motivos diversos, impossibilitadas de estar em um processo de escolarização nas faixas etárias que atualmente são tidas como ideais. Contudo, destaca-se que, apesar dessas adversidades, o regresso (ou mesmo ingresso) dessas pessoas à educação básica é essencial e um direito fruto de muitas lutas sociais. A esses estudantes deve ser disponibilizada uma educação de qualidade, educação que colabore para a formação humana em todas as suas dimensões. Neste trabalho, buscou-se destacar a importância da dimensão científica, visto que está presente cotidianamente na vida das pessoas, a qual, desse modo, contribui para uma educação que visa formar para a cidadania, sendo-lhes esses conhecimentos essenciais.

A partir disso, discorreu-se sobre os conceitos de alfabetização científica ou letramento científico buscando enfatizar a sua relação com a modalidade de educação de jovens e adultos. Observou-se o quanto é necessário propiciar aos estudantes vivências escolares que visam à formação científica, desde os conhecimentos e instrumentos básicos da ciência até a relação desta com a vida em sociedade, refletindo sobre questões éticas, tecnológicas e ambientais.

Isso é essencial, pois essa relação entre os estudantes e a vida em sociedade sempre é bastante enfatizada na educação de jovens e adultos, sendo o trabalho pedagógico bastante voltado para as experiências dos aprendizes. Desse modo, destaca-se a importância da presença da alfabetização científica nas discussões das salas de aula em

educação de jovens e adultos, destacando-se essa relação em temáticas como: meio ambiente, tecnologia, saúde, alimentação, etc. Ademais, considera-se que os estudos sobre alfabetização científica são necessários para a formação do professor que leciona na educação de jovens e adultos, logo precisam estar mais presentes nos cursos de formação inicial. Diante disso, espera-se que este breve estudo possa contribuir para suscitar novas discussões sobre o tema no âmbito acadêmico.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 89-100, 2003.

COSTA, A. L. P. Alfabetização científica: a sua importância na educação de jovens e adultos. *Revista Tecnologias da Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 42-46, 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Educere, 2015. p. 37704-37719.

LIMA, M. S. L. *et al. Pesquisa e prática pedagógica: metodologia do trabalho científico*. 2. ed. Ceará: CEAD-UECE, 2010.

RAMOS, L. C. R.; SÁ, L. P. S. A alfabetização científica na educação de jovens e adultos em atividades baseadas no Programa “Mão na Massa”. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 123-140, 2013.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SILVA, N. N. Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. *Paideia*, Belo Horizonte, n. 7, p. 61-72, 2009.

USANDO O *SMARTPHONE* NO ENSINO DE CITOLOGIA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GEORGELIANO FERREIRA INÁCIO

Mestrando em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e licenciado em Ciências Biológicas pela UECE. Professor de ensino médio na instituição Cônego Luiz Braga Rocha.
Endereço eletrônico: georgelianoferreira@gmail.com

FRANCISCO JARBAS SANTOS DE SOUSA

Doutor em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia (Renorbio), mestre em Ciências Veterinárias pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em Ciências Biológicas e em Cinema e Áudio Visual pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto da UECE, no curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Bio/Facedi.
Endereço eletrônico: fjarbas.sousa@uece.br

ISABEL CRISTINA HIGINO SANTANA

Pós-Doutora, doutora em Educação, bacharel e licenciada em Ciências Biológicas, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBio) da UECE. Membro pesquisadora do grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação (ESCRE(VI)VER) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec).
Endereço eletrônico: isabel.higino@uece.br

Introdução

Mesmo em contato (por vezes, relativamente prolongado) com diversas tecnologias, muitos educadores apresentam receio em aplicá-las em sala de aula. Problemas como falta de estrutura, falta de conhecimento prévio e falta de tempo são elencados pelos próprios docentes como empecilhos para a utilização de tecnologias no ambiente escolar (ZAMPIERI; JAVORANI, 2018). Ainda que importantes evoluções tecnológicas tenham ocorrido ao longo do século XXI, a aplicação de celulares em sala de aula ainda é um tabu. Em seu trabalho, Bento e Cavalcante (2013) entrevistaram professores sobre a permissão do uso do celular em sala de aula, e a maioria mostrou-se contra a ferramenta, pois poderia atrapalhar a concentração dos alunos nas aulas, e que salas numerosas poderiam sair do controle, porém os professores que permitiam o uso em sala afirmaram que utilizavam tradutor, calculadora, produção de músicas, vídeos e fotografias para aprimorar os conteúdos aplicados, evidenciando a funcionalidade do aparelho no ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7), também discorre em seu texto sobre o uso das tecnologias em sala de aula, propondo uma intensa relação entre ciência e tecnologia. Ao falar especificamente das tecnologias digitais e a computação, o referido documento destaca que as tecnologias devem permitir aos estudantes, além de buscar dados de forma crítica nas diferentes mídias, até mesmo sociais, apropriarem-se das linguagens da cultura digital, dos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversos formatos, ampliando, assim, as possibilidades de acesso à ciência, tecnologia, cultura e trabalho (BRASIL, 2018).

Como componente sempre presente nos currículos de Biologia do ensino médio, a citologia apresenta uma série de estruturas e informações que muitas vezes se distancia do cotidiano discente, levando a uma desmotivação e perda da concentração. Ao entrevistar licenciandos de Ciências Biológicas, Silveira (2013) identificou erros básicos de conceituação em relação a conteúdos de citologia, mostrando que esse ramo da Biologia pode ser abstrato até mesmo para professores em formação. A referida autora destaca ainda que os professores de Biologia, ao lecionarem citologia, devem ser independentes dos livros didáticos, cabendo, assim, em nossa avaliação a pertinência das aplicações de atividades práticas e inovadoras no processo de aprimoramento da aprendizagem.

Com base nas ideias aqui apresentadas e referenciando-se pela BNCC quanto ao uso das tecnologias, em especial o uso de *smartphone* em sala de aula, além da constituição do perfil de professor-pesquisador, procuramos, com este trabalho, apresentar uma sequência didática (SD) voltada ao ensino de citologia, empregando como recurso instrucional o *smartphone*. Buscamos, com isso, avaliar sua aplicação, suas potencialidades, vantagens e desvantagens na sala de

aula de Biologia e ainda compreender as principais reflexões discentes sobre o uso do *smartphone* em sala de aula.

Metodologia

Esta investigação foi realizada em uma escola de ensino médio situada no município de Ibaretama, inserida na rede estadual de ensino do Ceará. A sequência didática proposta foi aplicada em uma turma de 1ª série do ensino médio, composta por 21 alunos do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino, totalizando 31 estudantes. Esses discentes, representantes de uma realidade escolar comum no interior do estado, deslocam-se até 60 quilômetros de distância para alcançarem o referido ambiente escolar, chegando quase sempre após o início das aulas. A mescla de jovens com diferentes realidades e condições socioeconômicas, viagens cansativas e aulas perdidas gera grande desmotivação e conseqüentemente alto índice de evasão escolar. Tais fatores são instrumentos que influenciam na produção e aplicação de novas estratégias visando a melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Buscando diversificar e atrair a atenção de nossos alunos, inserimos o *smartphone* em uma sequência didática, procurando abordar o conteúdo de citologia, mais especificamente o surgimento de uma membrana delimitadora que, segundo Catani *et al.* (2016), possibilitou o surgimento do primeiro ser vivo.

Apresentando a sequência

Os conteúdos selecionados para a aplicação em sala de aula tiveram como referencial o texto de Catani *et al.* (2016), material didático oficial utilizado pela escola nas aulas de Biologia da 1ª série, que contém os conteúdos quanto à ori-

gem da vida, sobretudo as seções que trazem as principais teorias acerca do surgimento dos seres vivos; a origem dos sistemas individualizados e das primeiras células, pertencentes ao terceiro capítulo, usado para a produção da sequência didática.

A partir da seleção dos conteúdos abordados na sequência e diante das diferentes abordagens na produção de sequências didáticas (GIORDAN; GUIMARÃES; MASSI, 2011), optou-se por adaptar o modelo a partir da concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 *apud* DE ARAÚJO, 2013). Originalmente o modelo foi pensado para trabalhar o ensino nas linguagens, porém percebeu-se após adaptações sua replicação em outras áreas, como a Biologia. Sobre a estrutura-base de uma sequência didática, os autores comentam:

[...] Contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar. [...] Deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência, as possibilidades e dificuldades reais da turma. Após esta etapa, o trabalho se concentra nos módulos constituídos de várias atividades ou exercícios temáticos e progressivos que permitem os alunos aprenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo de estudo. [...] A produção final é o momento de os alunos porem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados [...]. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 *apud* DE ARAÚJO, 2013, p. 323).

Desse modo, montamos nossa sequência didática em quatro momentos, com duração de 100 minutos cada. No primeiro momento, os alunos foram apresentados aos objetivos previstos e à sequência didática. Posteriormente à primeira conversa, os estudantes foram divididos em grupos e assistiram a uma exposição do conteúdo. A ideia foi gerar inquietações e reflexões sobre o desenvolvimento do universo, desde o Big Bang¹ até a formação da Terra primitiva e do primeiro ser. Objetivando diagnosticar o olhar da turma quanto ao surgimento do primeiro ser vivo, solicitou-se que produzissem desenhos deste a partir do entendimento do material apresentado e, na continuidade, fotografassem, disponibilizando-os em uma rede social da própria turma. No prosseguimento da tarefa, eles conheceram algumas experiências realizadas ao longo da história, como experimentos de Redi, Spallanzani, Pasteur, e ainda as premissas das Teorias da Abiogênese e Biogênese, fundamentais para debates futuros.

A retomada das discussões sobre o surgimento dos seres vivos e sobre a validação da Teoria da Biogênese caracterizou o segundo momento da sequência proposta. Em seguida, apresentou-se a Teoria da Evolução Molecular. Os alunos, nesse momento, foram novamente divididos em grupos e orientados a produzir um vídeo (entre três e cinco minutos) sobre a referida teoria utilizando o *smartphone*. Ao final, deveriam apresentar ao professor um plano de ação para a produção do material audiovisual.

O terceiro momento da sequência envolveu a exibição para a turma dos vídeos produzidos na etapa anterior e as dificuldades da produção (gravações e edições) desse mate-

¹ Grande expansão de energia que deu origem ao tempo, ao espaço e à matéria (CATANI *et al.*, 2016).

rial. Em uma roda de conversa, após a exibição dos vídeos, a turma discutiu sobre a importância da Teoria da Evolução Molecular e ainda sobre diferentes características das células eucarióticas e procarióticas, base fundamental para o ensino de citologia.

No quarto e último momento da sequência didática, propusemos a visualização de diferentes lâminas histológicas, observando diferenças entre células eucarióticas e procarióticas, eucarióticas animais e vegetais. Durante essa atividade, eles foram orientados a registrar as imagens através do aparelho celular e, em seguida, desenhar em seus cadernos. Por fim, a turma formou uma roda de conversa para debater a relação dessa atividade com o surgimento do primeiro ser vivo. Após o término da sequência didática, aplicou-se junto aos alunos um questionário, no qual deveriam selecionar uma das opções: “muito bom”, “bom”, “regular”, “fraco” e “não satisfatório” para representar sua avaliação quanto ao uso do *smartphone* naquela atividade. Solicitou-se ainda o preenchimento de alguns dados para posterior caracterização da turma, o que também serviu para as discussões da pesquisa.

Resultados e discussão

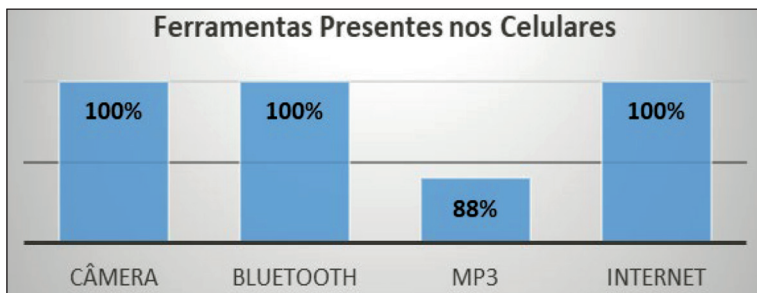
Para a análise dos dados coletados em questionário, utilizou-se o *software* Iramuteq, que apresenta um rigor estatístico e permite utilizar recursos técnicos de análise lexical por parte do pesquisador (CAMARGO; JUSTO, 2013). Dentre as análises possíveis de serem realizadas pelo *software*, utilizaram-se os procedimentos de análise encontrados em Santana e Silveira (2018), que, ao buscarem com-

preender as concepções de discentes do curso de Pedagogia sobre o ensino de Ciências na formação do pedagogo, analisaram seus discursos utilizando a nuvem de palavras e a análise de similitude.

Smartphones

A primeira parte do questionário aplicado abordou a relação dos alunos com o *smartphone*: se possuíam e quais ferramentas estavam presentes nos aparelhos. Para 87% dos participantes da pesquisa, o aparelho celular estava presente em seu cotidiano. Percebeu-se, com isso, a relevância do *smartphone*, seja em sala ou em atividade domiciliar. Entretanto, o aparelho não estava presente para 13% dos participantes. Nesse sentido, entende-se que o aparelho pode agir como ferramenta de agregação, pois uniu os alunos na realização das atividades em grupos que foram propostas. Ao analisar os aplicativos presentes nos aparelhos celulares disponíveis, pôde-se verificar que as atividades realizadas ao longo da sequência didática (fotos e produção de vídeo) foram viáveis, visto que estavam em consonância com as funções encontradas (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Ferramentas presentes nos *smartphones* investigados

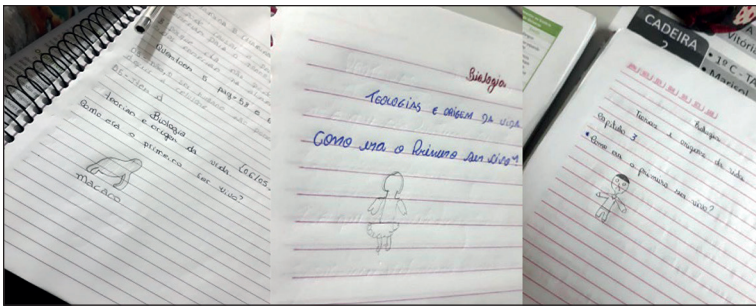


Fonte: Elaboração própria (2019).

Avaliando a sequência

As produções artísticas presentes no primeiro momento da sequência mostraram que boa parte da turma carregava uma visão antropomórfica sobre a origem da vida, com a produção de hominídeos ou figuras semelhantes a primatas (Figura 1). Esse fato só nos mostra a necessidade de uma abordagem mais científica acerca do tema. Conforme Bizzo e Molina (2004), a abordagem desse tema é de grande relevância para a formação científica, humana e social. Na visão de Ouverney e Lage (2016, p. 6), “[...] é fundamental que a Ciência seja de domínio público e que se destine à formação do cidadão crítico, ativo na sociedade”.

Figura 1 – Produções artísticas discentes sobre os primeiros seres vivos: seres multicelulares com características antropomórficas

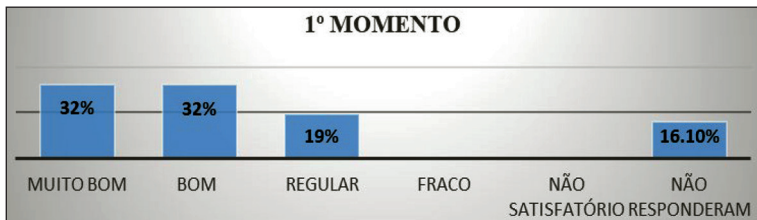


Fonte: Alunos participantes da pesquisa (2019).

Quanto ao uso dos aparelhos celulares, os dados encontrados nas respostas da turma demonstraram que a experiência foi satisfatória (Gráfico 2), sendo considerada “muito boa” ou “boa” para uma parcela dos participantes. Para ambas as categorias, o percentual foi o mesmo (32%),

demonstrando interação nas atividades. Entre os atores envolvidos no processo, foi possível verificar que atividades em si estimulam a exposição de opiniões, as produções e o compartilhamento de diferentes visões, podendo ser extremamente prazerosas.

Gráfico 2 – Avaliação do primeiro momento da sequência



Fonte: Elaboração própria (2019).

Sobre esse momento, os alunos 2, 4 e 7, respectivamente, assim se posicionaram: *“Foi bem satisfatório, pois é algo diferente e criativo”*; *“Foi bom, porque com as fotos ajuda muito e é uma forma de registrar o momento”*; *“Foi bom; facilitou bastante a atividade e torna a aula menos chata”*.

Alguns alunos apontaram em suas justificativas situações de conflitos, como falta de organização do grupo em que estavam inseridos e falta de oportunidade para tirar as fotos, pois no momento estavam sem os *smartphones*, demonstrando, com isso, interesse em vivenciar o momento.

No segundo momento da sequência, foram criados cinco vídeos em que os discentes explanaram sobre a Teoria da Evolução Molecular. Três dessas produções (Figura 2) foram apresentadas no formato de entrevista, modelo que se caracteriza pela presença de um âncora e seu entrevistado. Ao serem indagados sobre a preferência do formato, os estudantes indicaram que o estilo possibilita maior segurança

ao apresentar as premissas da teoria e que eles poderiam estar com suas anotações em mãos ao longo da gravação.

Figura 2 – Vídeos produzidos em formato de entrevista



Fonte: Acervo dos autores (2019).

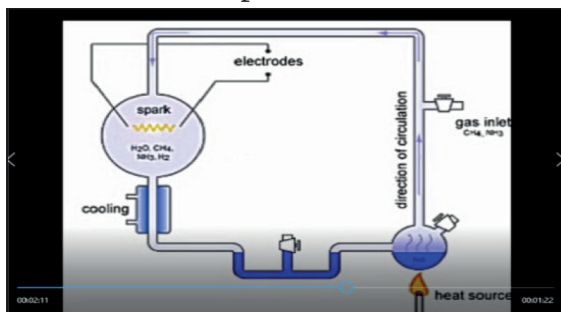
Os dois últimos vídeos foram produzidos de formas distintas, no formato de seminário (Figura 3), em que os alunos somente leram as premissas da teoria, no formato de narração/exposição de um experimento relacionado com a teoria estudada (Figura 4).

Figura 3 – Vídeo produzido em formato de seminário



Fonte: Acervo dos autores (2019).

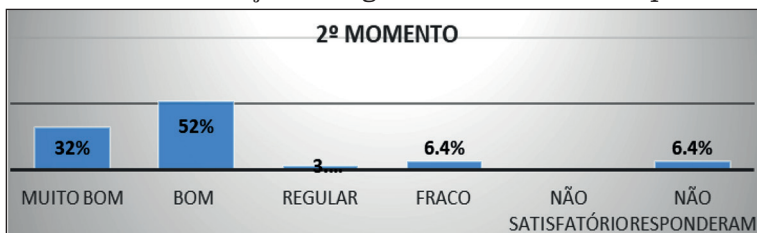
Figura 4 – Vídeo em forma narrativa/expositiva de um experimento



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Neste momento da sequência didática, ao avaliarem o uso do aparelho celular, 52% dos alunos elencaram a produção de vídeo como “boa”, 32% como “muito boa” e 6,4% como “fraca” (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Avaliação do segundo momento da sequência



Fonte: Elaboração própria (2019).

Analisando as respostas dadas, novamente se percebe que a inovação em utilizar o aparelho celular em sala de aula para produzir diferentes materiais possibilitou um maior prazer e divertimento, porém, na maioria dos relatos, mesmo elencando a atividade como “boa”, constataram-se entre os alunos dificuldades na produção do material audio-

visual, resultados semelhantes aos encontrados por Vivian e Pauly (2012), que também encontraram críticas a respeito do processo de produção audiovisual na construção de um documentário produzido por alunos com o uso do aparelho celular nas aulas de Ensino Religioso. Problemas relacionados à distância entre os integrantes do grupo e à falta de concentração nas reuniões foram os principais empecilhos encontrados ao longo do processo. Quanto a isso, os alunos 2 e 20, respectivamente, assim se posicionaram: *“Foi divertido e inovador. Produzir o vídeo foi bem legal, mas tivemos algumas dificuldades em relação à concentração e à distância; afora isso, tudo ótimo”*; *“Foi bom a gente ter gravado o vídeo; o ruim foi a dificuldade, porque cada um mora muito longe, e o fato de não conseguir ficar sério e não olhar um lugar adequado para o vídeo; o meu grupo foi muito unido, cada um fez sua parte”*.

Em relação ao uso do aparelho celular no momento de gravação e edição dos vídeos, os alunos foram contundentes em afirmar que não haviam tido dificuldades em cortar, mesclar e editar suas produções, demonstrando muita habilidade e familiaridade com a atividade, resultados também percebidos por Vivian e Pauly (2012) ao descreverem a etapa de edição do documentário produzido por seus discentes.

No quarto e último momento da sequência, os alunos observaram diferentes lâminas no microscópio óptico, identificando tecidos vegetais e animais, colocando em prática conceitos abordados em aulas de Biologia. Esse momento favoreceu debates sobre a importância da citologia para o surgimento da primeira membrana que possibilitou a manutenção e a replicação do primeiro ser vivo, além do avanço de nossa sociedade no campo científico. Os estudantes foram orientados a aproximarem as câmeras de seus celulares ao microscópio e fotografar as formas estruturais presentes

nas diferentes lâminas de material vegetal e animal (Figura 5). Com esse material, eles deveriam fazer desenhos das estruturas visualizadas e, com isso, rever as “lâminas” em casa.

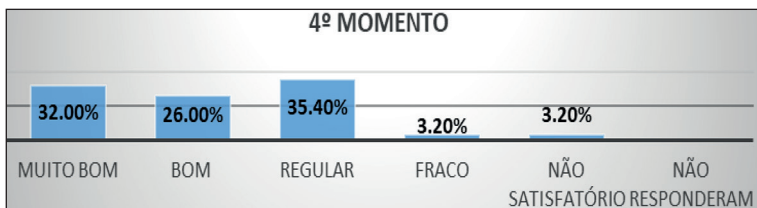
Figura 5 – Alunos fotografando lâminas



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Ao avaliar a aplicação do *smartphone* nessa etapa da sequência didática, os educandos dividiram suas opiniões: 35% indicaram como “regular” a experiência; outros 32% elencaram como “muito boa”; e 26% avaliaram como “boa” a utilização do aparelho celular (Gráfico 4). Neste gráfico, destaca-se o percentual para a categoria “fraco”, que ainda não havia aparecido nas análises.

Gráfico 4 – Avaliação do quarto momento da sequência



Fonte: Elaboração própria (2019).

As principais avaliações insatisfatórias foram justificadas pela dificuldade em conseguir tirar fotos das lâminas,

pois era necessário um grande esforço para que o celular conseguisse focar as estruturas projetadas nas lentes, além disso a falta de microscópios suficientes para todos os alunos também foi citada como ponto negativo da atividade.

Ao analisar as demais avaliações, perceberam-se a satisfação dos estudantes frente ao uso do microscópio e a possibilidade de pôr em prática o conhecimento adquirido. Sobre esse momento da sequência didática, os educandos 1, 2 e 4, respectivamente, comentaram: *“Foi bom; utilizamos o microscópio e foi maravilhoso ver as células das lâminas bem de perto”*; *“Foi um momento muito bom e proveitoso; usamos o microscópio e aprendemos bastante”*; *“Foi uma experiência incrível a gente poder ver certas coisas que a olho nu não conseguimos ver”*.

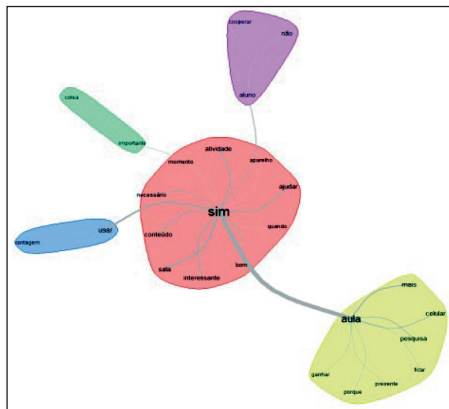
Análises do Iramuteq

A última parte do questionário aplicado aos discentes, na qual deveriam produzir um texto respondendo às seguintes indagações: “O aparelho celular poderia estar presente na sala de aula? Como? Quais vantagens você enxerga?”, gerou um total de 29 textos, que foram organizados e tratados pelo *software* Iramuteq, mais especificamente pela análise de similitude, que possibilita identificar as ocorrências entre as palavras e suas conexões e a nuvem de palavras, em que elas são agrupadas e organizadas graficamente em função de sua frequência, mostrando-se como uma análise mais simples, porém graficamente bastante interessante (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Analisando os textos produzidos, foi possível perceber que todos os alunos demonstraram acreditar que o aparelho celular poderia estar presente na sala de aula, algo bem vi-

sível na análise de similitude (Figura 6) e nuvem de palavras (Figura 7) pela presença da palavra “sim”.

Figura 6 – Análise de similitude gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos textos produzidos pelos alunos



Fonte: Elaboração própria (2019).

Figura 7 – Análise de similitude gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos textos produzidos pelos alunos



Fonte: Elaboração própria (2019).

Através dos diagramas, pode-se perceber que o desejo positivo de que os aparelhos celulares sejam aplicados ao ambiente escolar dialoga principalmente com a palavra “aula”, trazendo consigo termos como “pesquisa”, “mais”, “presente” e “ganhar”. A palavra “pesquisa” está relacionada com uma função do aparelho celular não utilizada nessa sequência didática (pesquisa na internet), mas que, segundo os dados colhidos no questionário e o desejo aparente dos alunos, poderia ter sido utilizada em sala de aula ou encaminhada para casa. Além disso, pode-se inferir que os estudantes enxergam o uso do aparelho como uma ferramenta que os faria ganhar tempo e maior motivação durante seus momentos pedagógicos. As palavras “bom”, “interessante” e “necessário” também podem ser visualizadas como indicadores de que atividades com o uso dos *smartphones* podem ser produtivas e motivadoras.

Considerações finais

Proporcionar momentos diferenciados em sala de aula, em que os aprendizes possam interagir entre si, dialogar, demonstrar e criar é fundamental para o sucesso escolar. Diante dos resultados colhidos, pode-se perceber que toda a sequência didática foi bem avaliada pelos discentes, porém as atividades de produção de vídeo e visualização de lâminas com o aparelho celular devem ser repensadas. Como solução para os problemas encontrados durante as gravações discentes, o professor, juntamente com seus alunos, pode montar um plano de gravação mais rígido e estruturado, vencendo a falta de concentração e planejamento citada na avaliação. Na atividade de visualização de lâminas, é interessante que os docentes e seus estudantes montem

estruturas que possam estabilizar o celular, influenciando diretamente no foco da câmera. Por fim, conclui-se que a inserção de tecnologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem ainda se mostra mínima frente à aplicação de aulas tradicionalmente expositivas. Nós, como educadores e pesquisadores, temos o importante papel de debater, buscar e pesquisar o uso de tecnologias nas escolas, sempre buscando os melhores resultados, aliados ao prazer e à diversão de nossos alunos.

Referências

BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE, R. S. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula. *Educação, Cultura e Comunicação*, Lorena, v. 4, n. 7, p. 113-120, 2013.

BIZZO, N.; MOLINA, A. El mito darwinista en el aula de clase: un análisis de fuentes de información al gran público. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 3, p. 401-416, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

CATANI, A. *et al. Ser protagonista*: Biologia. São Paulo: SM, 2016.

DE ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F.; MASSI, L. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de Ciências. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*,

8., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2011.

OUVERNEY, R. R.; LAGE, D. A. A origem da vida na educação básica: uma abordagem a partir do método científico. *Revista Práticas em Educação Básica*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-20, 2016.

SANTANA, I. C. H.; SILVEIRA, A. P. Ensino de Ciências para a formação do pedagogo: concepções de alunos em formação. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 20, n. 5, p. 913-929, 2018.

SILVEIRA, M. L. *Dificuldades de aprendizagem e concepções alternativas em Biologia: a visão de professores em formação sobre o conteúdo de citologia*. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

VIVIAN, C. D.; PAULY, E. L. O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: Fala sério!. *Revista Digital da CVA-RICESU*, Curitiba, v. 7, n. 27, 2012.

ZAMPIERI, M. T.; JAVARONI, S. L. A constituição de ambientes colaborativos de aprendizagem em ações de formação continuada: abordagem experimental com GeoGebra. *Bolema*, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 375-397, 2018.

PERCEÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS ACERCA DE AULAS DE CAMPO EM MORFOLOGIA E TAXONOMIA DE CRIPTÓGAMAS

CARLOS ROSENO DA SILVA

Graduado em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Tem interesse em pesquisas que envolvam formação inicial e continuada de professores e investigações de aulas em espaços formais e não formais de ensino.

Endereço eletrônico: carlosroseno@gmail.com

ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA

Pós-Doutora e doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrada em Botânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP) e bacharel em Ciências Biológicas pela UFC. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBio) da UECE. Experiência na pesquisa em Ecologia Vegetal e na área de ensino de Ciências e Biologia. Membro dos grupos de pesquisa em Biogeografia e Ecologia Aplicada à Conservação e Manejo (UFC) e Ensino em Ciências e Formação Docente (Facedi/UECE).

Endereço eletrônico: andrea.silveira@uece.br

NADINE TELES RODRIGUES

Mestra e graduada em Agronomia (Fitotecnia) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), formando professores na graduação em Ciências Biológicas, lecionando as disciplinas do setor de estudo da Botânica. Experiência em educação a distância pela UECE, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Interesse em Ensino e Pesquisa de Botânica.

Endereço eletrônico: nadineteles@gmail.com

Introdução

Diante da realidade educacional brasileira atual, o ensino ainda é, muitas vezes, concebido de forma tradicional, em que o aluno é mero receptor de informações e o professor é o principal responsável por transmitir essas informações, causando, em muitos casos, indiferenças e aversão aos conteúdos ministrados. Por esse motivo, é relevante que o professor busque alternativas didáticas que envolvam mais práticas, para desenvolver no aluno o gosto de aprender e para que o ensino não fique somente pautado em metodologias tradicionais que levem o discente a memorizar e decorar conceitos e fórmulas (COSTA, 2011).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000), a condução de um aprendizado com pretensões formativas depende do conjunto de práticas, além de novas diretrizes estabelecidas no âmbito escolar, ou seja, de uma compreensão amplamente compartilhada do sentido do processo educativo. Assim, as aulas de campo, como práticas pedagógicas, podem ser utilizadas com a finalidade de formar cidadãos conscientes e críticos do seu papel na sociedade.

As aulas de campo possuem muitas potencialidades, como manter o aluno em contato com o ambiente e o objeto

de estudo, desenvolver o senso crítico, favorecer o aprendizado de conceitos biológicos, dentre outras (NOGUEIRA *et al.*, 2011; OLIVEIRA; CORREIA, 2013; ROCHA, 2011; VIVEIRO; DINIZ, 2009). Além do mais, dentre os diferentes métodos utilizados no ensino de Botânica, a aula de campo é a atividade que favorece a mais eficiente vivência do estudante com o ambiente no qual se encontra inserido, permitindo, desse modo, que sejam articuladas a teoria e a prática no sentido de construir sua aprendizagem em observações e análises constatadas e vivenciadas por ele mesmo (SCHWANTES *et al.*, 2007).

Na literatura são encontradas diferentes terminologias para classificar as atividades de campo. Para Viveiro e Diniz (2009), as mais comuns são excursões, atividade de campo, estudo do meio, visita e trilhas. Mas, segundo Rocha (2011), essas diversas terminologias possuem um mesmo perfil conceitual e se referem ao ensino fora dos limites da escola. Aulas desenvolvidas em espaços não formais são importantes por ampliar a possibilidade de aprendizagem dos estudantes, posto que permite o contato com o mundo real, diferentemente do que é visto teoricamente em espaços formais (ARAÚJO; SILVA, 2013).

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), aulas de campo são ministradas frequentemente na disciplina Morfologia e Taxonomia de Criptógamas, que aborda o estudo da forma, ciclo de vida e classificação de fungos, algas e plantas sem sementes. Não havia registros dessas atividades, por isso foi desenvolvida esta pesquisa, com o objetivo geral de investigar a percepção dos alunos participantes da aula de campo realizada na

Praia da Baleia, Itapipoca-Ceará, acerca dessa metodologia de ensino. Os objetivos específicos foram verificar e analisar o processo de construção de conceitos biológicos; a aquisição de conhecimentos; a constituição de relações interativas professor/aluno e aluno/aluno; a articulação entre teoria e prática pelo discente; e averiguar as dificuldades no estudo da sistemática vegetal e se o educando relaciona o que estudou em sala de aula com o seu cotidiano.

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e abordagem qualitativa, delimitada nos pressupostos teóricos de que aulas de campo em espaços não convencionais facilitam o ensino e a aprendizagem contextualizados e minimizam os efeitos deletérios da cegueira botânica (GRANDI; MOTOKANE, 2010; SILVA, 2012). A coleta de dados partiu da observação da aula de campo e da aplicação de um questionário.

Percurso metodológico

O público-alvo foi composto de 19 alunos do segundo período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Facedi/UECE, regularmente matriculados na disciplina Morfologia e Taxonomia de Criptógamas. A aula de campo foi desenvolvida na Praia da Baleia, localizada a 54 quilômetros da sede de Itapipoca-Ceará. A turma foi dividida, sendo que metade dos alunos assistiu à aula de campo no dia 14 de março de 2014 e a outra metade no dia 15 de março de 2014. Os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. De 23 alunos matriculados na disciplina, apenas 19 se candidataram a participar da pesquisa. Foi, então, entregue o questionário aos estudantes voluntários para que o respondessem.

Para investigar a percepção dos discentes, foi realizada observação de uma aula de campo, analisando o comportamento deles e a sua interação com a professora, entre eles e com o ambiente. Além disso, para o mesmo fim, procedeu-se à aplicação de um questionário com oito questões abertas. Portanto, quanto aos procedimentos, o presente estudo é considerado uma pesquisa de campo, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), caracteriza-se pelas investigações em que se realiza a coleta de dados junto às pessoas. A pesquisa teve abordagem qualitativa e contou com observações e questionários para a coleta de dados.

Os questionários obtidos foram enumerados de 1 a 19 aleatoriamente, para uma melhor discussão dos resultados, nomeado de questionário A (de aluno), ficando alunos A_1 , A_2 , A_3 , A_4 , e assim por diante. Cada questão foi analisada cuidadosamente e, de acordo com as tendências das respostas, estas foram agrupadas por meio de critérios estabelecidos pelos pesquisadores.

Resultados e discussão

Análise da aula de campo

Foi possível perceber que os alunos se mantiveram motivados, participaram ativamente e interagiram satisfatoriamente entre eles e com a professora da disciplina. A professora seguiu os mesmos passos nos dois dias: explicou sobre as faixas do litoral, mais detalhadamente a região mesolitoral, entrou no banco natural de algas, manipulou-as e explicou sobre elas. Os alunos coletaram espécimens e iniciaram o processo de identificação, que foi posteriormente finalizado em laboratório. Para Viveiro e Diniz (2009), a aula

de campo estreita as relações de afeição entre professor e alunos, favorecendo um companheirismo decorrente da experiência em comum e da convivência agradável entre os sujeitos envolvidos.

Percebeu-se, ainda, que os estudantes estavam tão motivados e curiosos que, além do conteúdo de Botânica, exploraram outros conteúdos, como a Zoologia, pois o próprio ambiente permitiu esse envolvimento com outros seres vivos. Por exemplo, durante suas atividades, eles encontraram um animal do gênero *Aplisia*, conhecido popularmente como borboleta-do-mar. Alguns alunos queriam coletá-lo, mas desistiram, porque em consenso chegaram à conclusão de que aquele animal poderia ser o único de sua espécie naquele ambiente. Isso demonstrou que os estudantes desenvolveram o senso crítico acerca do desequilíbrio ecológico que poderia ocorrer com a retirada do animal do seu ambiente natural. Rocha (2011) afirma que o uso de atividades desenvolvidas fora dos limites da sala de aula possibilita ao aluno analisar a própria compreensão sobre os conceitos que circundam o meio ambiente e compreender melhor a dinâmica da vida, reconhecendo, assim, a necessidade e a importância da sua conservação.

Análise do questionário

A análise da primeira questão (“As aulas de campo são consideradas metodologias eficientes para o ensino e aprendizagem de conceitos biológicos. Qual sua opinião a respeito dessa assertiva? Justifique.”) revelou que todos os alunos concordaram que as aulas de campo são eficientes para o ensino e aprendizagem de conceitos biológicos.

Um percentual de 58% justificou que as aulas de campo são eficientes para o ensino e aprendizagem de conceitos biológicos porque possibilitam a relação entre a teoria vista em sala de aula e a prática realizada em campo. Foi destacado: *“Concordo e acho muito interessante a utilização da aula de campo, sendo que os alunos irão ver na prática conteúdos estudados anteriormente, melhorando na assimilação dos mesmos”* (A₉); e *“Na minha opinião, essa aula de campo ajuda a compreender melhor o que foi passado em sala de aula”* (A₁₈).

Dos sujeitos pesquisados, 21% justificaram que a aula de campo possibilita a aproximação deles com o objeto de estudo, e isso para eles proporciona uma maior fixação do conteúdo, como se pode ver na fala de A₁₆: *“São eficientes, pois, através do contato direto sobre o assunto estudado, pode-se adquirir mais rápido o aprendizado e a fixação sobre o conteúdo dado”*. Ainda nessa mesma questão, 16% dos discentes afirmaram que as aulas de campo são eficientes por colocarem o discente em contato com a realidade que o cerca. Sobre essa ideia, A₇ e A₈, respectivamente, em suas falas revelam: *“Acredito que a aula de campo é, sim, uma metodologia eficiente, pois mostra ao estudante a realidade que não é possível mostrar na sala de aula”*; e *“A aula de campo é um meio pelo qual o aluno tem a oportunidade de aproximar-se com a realidade existente em sua volta”*.

Nesse sentido, percebe-se o quanto é importante para eles a diversificação das atividades, pois a aproximação ao ambiente os coloca em contato com experiências significativas, o que não é possível em sala de aula.

Apenas 5% dos alunos, quando indagados sobre a questão, responderam que as aulas de campo são eficientes para a fixação dos conteúdos por envolver suas motivações, ou seja, dão prazer, para que eles consigam assimilar efeti-

vamente os conteúdos. Assim, para Rocha (2011), as atividades de campo precisam ser prazerosas para que os discentes se sintam à vontade enquanto aprendem.

Ao serem indagados sobre o que pensavam acerca das aulas desenvolvidas em ambientes não formais de ensino (segunda questão), os estudantes as consideraram importantes, entretanto houve diferenças nas justificativas. A maioria, 42% deles, afirmou que as aulas de campo possibilitam a compreensão e fixação dos conteúdos, além da aquisição de novos conhecimentos e da dinamicidade permitida. Como demonstra a fala de alguns educandos: *“Essas aulas são ótimas para que possamos entender melhor o hábitat das espécies e seu modo de vida”* (A₁₈); e *“Nos traz uma melhor maneira de compreender sobre determinados conteúdos e se torna algo mais dinâmico”* (A₃).

Do total de alunos, 32% mencionaram sensações por eles vivenciadas nesses espaços. Eles citaram sensações de liberdade, tranquilidade, diversão, curiosidade, dentre outras: *“Traz mais tranquilidade ao aluno, ele aprende com mais interesse, por tratar-se de ambientes diferentes do normal esperado para uma aula”* (A₂); e *“Trazem uma curiosidade nova, uma vez que é um ambiente novo; além de os estudantes já estarem enfadados com a mesma rotina”* (A₁₀). Araújo e Silva (2013) consideram que a afetividade é um excelente começo para motivar o estudante a aprender, influenciando nas emoções e nos sentimentos e, por conseguinte, despertando-lhe o interesse para a aprendizagem do conhecimento científico.

Para 21% dos respondentes, as aulas realizadas nos ambientes não formais são úteis por diversificar a forma como os conteúdos são ministrados. Para eles, isso é importante porque sai da rotina cansativa com a qual estão acostumados. Assim, *“Diversifica a forma que o conteúdo*

vai ser repassado e auxilia tanto no aprendizado do aluno como na quebra da rotina do professor” (A₁₆); e “É uma forma de tirar o aluno daquela rotina e fazer com que ele aprenda mais rápido” (A₁₉).

Dessa forma, Oliveira e Correia (2013, p. 163) asseguraram que “[...] a variação das atividades pode ser mais atrativa para os alunos [...] aumentando com isso o interesse pelos conteúdos abordados e atendendo às diferenças individuais, pois cada aluno possui suas particularidades e até dificuldades de aprendizagem”.

A análise da terceira questão revelou que todos os educandos concordaram que as aulas de campo são metodologias que possibilitam a aquisição de conhecimentos. De acordo com os dados obtidos, 63% dos respondentes afirmaram que as aulas de campo possibilitam a aquisição de conhecimentos porque favorecem o contato entre o que eles estudam em sala de aula (conteúdos teóricos) com o que é visto em campo (prática). Foi exposto: *“Ela pode ser considerada um complemento às aulas anteriores e até o principal objetivo, pois pode ser explorada mais a fundo, podendo também ser levantados questionamentos por parte dos alunos” (A₂); e “[...] ao entrar em contato com aquilo que é estudado em sala, possibilita o aluno a observar, questionar e visualizar (de perto) o que a teoria não permite” (A₁₅).*

Assim, percebe-se nas falas dos alunos que aquilo que acham relevante para a aquisição de conhecimentos com o uso de aulas de campo diz respeito à relação entre a teoria vista em sala de aula e a prática em campo, fazendo com que se interroguem sobre o conteúdo, dessa forma, desenvolvendo o senso crítico e o poder argumentativo. Então, Grandi e Motokane (2010) assinalam que as aulas de campo proporcionam a aquisição de conhecimentos e atitudes que

permitem uma participação responsável e crítica da gestão do meio ambiente, desenvolvendo, assim, valores ligados à tomada de decisões individuais e coletivas.

Os estudantes afirmaram também que o contato com o ambiente e os materiais de estudo é de suma importância para conseguirem assimilar o conhecimento. Do total de alunos, 32% responderam que as aulas de campo possibilitam a aquisição de conhecimentos por envolver a motivação. Nas falas de A₁₂ e A₁₃, respectivamente, percebe-se que, para eles, a aquisição de conhecimentos depende do estado em que se encontram, sendo que, quando estão mais motivados, interessados e empolgados, a aprendizagem poderá se tornar mais significativa: “[...] pois seus elementos em conjunto atraem mais a atenção dos alunos. Nessas aulas são observados detalhes que não são possíveis em aulas em salas formais”; e “Como são aulas diferentes, os alunos se empolgam mais, facilitando, assim, maior aquisição dos conhecimentos”.

A produção de um relatório após a aula de campo como instrumento avaliativo da aquisição de conhecimento foi citada em 5% dos questionários: “Basta o orientador, no caso o professor, pedir um relatório após a aula prática para saber se o aluno fixou realmente” (A₁₄).

Quanto à quarta questão, que tinha como objetivo saber se durante a aula de campo os alunos haviam conseguido perceber a relação entre teoria e prática e de que forma, eles responderam que sim. A maioria, 79% dos respondentes, pontuou que a prática havia sido importante por ter feito concretizar o que tinha sido visto em sala. Isso indica que a aula de campo na Praia da Baleia foi muito significativa para que eles conseguissem perceber essa relação existente entre a teoria e a prática. As falas de A₉ e A₂, respectivamente, enfatizam a importância das aulas teóricas, já que é a partir da te-

oria que os discentes compreendem o andamento da prática: “O conteúdo que anteriormente havia sido repassado em sala de aula é de suma importância para a compreensão da prática”; e “Na teoria, estudamos as estruturas das algas, por exemplo, e, na prática, podemos ver realmente aquelas estruturas, as cores, para, assim, podermos reconhecer a qual filo elas pertencem”.

Esses posicionamentos deixam claro que, quando o professor busca desenvolver uma aula prática em campo, não está querendo substituir a aula em sala, mas apenas complementá-la, posto que ambas são de suma importância para se ter um conhecimento mais amplo da realidade.

É interessante ressaltar que, antes da aula de campo, o professor realize uma breve explicação sobre o que será estudado em campo, pois, como asseguram Nogueira *et al.* (2011), a aula de campo é utilizada para enriquecer as atividades realizadas em sala. Nesse sentido, 16% dos alunos pesquisados responderam à questão afirmando que haviam percebido a relação entre a teoria e a prática quando a professora, antes da aula de campo, fez uma breve explicação sobre o que estudariam, como é possível perceber nas falas dos alunos:

A professora fez uma breve explicação do conteúdo, assim relembramos o mesmo e comparamos com estruturas reais com mais detalhes. (A₁₂).

A professora, antes da aula de campo, fez um breve resumo do que seria visto na aula de campo. (A₁₄).

Na teoria, a professora nos deu algumas informações importantes para que conseguíssemos coletar o material correto, que era coletar algas. (A₇).

De acordo com a análise da quinta questão, que tinha como objetivo saber quais conhecimentos os alunos haviam adquirido na aula de campo, os resultados demonstraram que os estudantes obtiveram muitos conhecimentos. Notou-se que 74% dos respondentes atribuíram seus conhecimentos adquiridos às características morfológicas das algas. Para eles, durante a aula foi possível visualizar, identificar e diferenciar cada estrutura morfológica das algas, distinguir e classificar cada grupo delas, bem como conhecer o local onde elas vivem, como se segue nas falas de A₉, A₁₂ e A₁₇, respectivamente: “*Diferenciação de algas, suas estruturas e características singulares*”; “*Reconhecer algas pardas, vermelhas e verdes. Identificar suas estruturas e realizar a classificação das mesmas*”; e “*Consegui ter uma melhor visualização das estruturas das algas*”.

Ao responderem à questão, 16% dos educandos afirmaram que haviam adquirido conhecimentos sobre a importância econômica e ecológica das algas, isso porque durante a aula um habitante da localidade lhes explicou acerca do cultivo de algas em fazendas naturais que ocorre na praia. Logo, “[...] *que as algas são utilizadas também na indústria alimentícia, além de que devemos preservá-las*” (A₅); e “*Adquiri conhecimentos sobre o cultivo de algas e sua importância para a natureza*” (A₇).

Nesse sentido, para Araújo e Silva (2013), por meio de atividades de campo, os estudantes são capazes de estabelecer significados e compreender os fenômenos biológicos. E, além disso, desenvolvem o senso crítico acerca da realidade local, objetivando “[...] proporcionar aos envolvidos enxergar com mais clareza aquilo que porventura possa estar nas entrelinhas da realidade social, política e/ou ambiental [...]” (ROCHA, 2011, p. 30).

Apenas 5% dos respondentes afirmaram que os conhecimentos que haviam adquirido estavam relacionados à importância da aula de campo para a aprendizagem, passando, assim do imaginário, abordado em livros didáticos, por exemplo, para o concreto, durante os momentos de ida a campo, como demonstrado na fala de A₈: *“A importância da aula de campo é útil no aprendizado, pois passa do imaginário para o concreto”*.

A sexta questão, em que foi pedido aos pesquisados para citar os conceitos por eles assimilados após a aula de campo, foi analisada, por meio da qual se constatou que os alunos haviam aprendido muitos conceitos. Mesmo que a questão tenha sido clara, 21% dos estudantes não a responderam; 32% dos pesquisados revelaram que os conceitos por eles assimilados estavam relacionados às diferenças entre os filos de algas. Eles citaram que haviam aprendido a diferenciar e classificar as algas vermelhas, pardas e verdes e, com isso, haviam percebido que havia uma grande diversidade, como se segue nas falas de A₁₄ e A₁₇, respectivamente: *“Algas pardas, verdes, vermelhas”*; e *“A diferença entre os tipos de algas e que elas são talófitas, isto é, não formam tecido verdadeiro”*.

Dos educandos pesquisados, 21% pontuaram que haviam compreendido os conceitos relacionados às regiões/faixas litorâneas em que se divide o litoral e inclusive onde as algas se encontram. Eles citaram as regiões infralitoral, sublitoral e mesolitoral, inclusive houve alunos que explicaram o que são essas regiões, como A₁₂: *“Infralitoral: dentro do mar; sublitoral: próximo às casas, onde o mar não chega”*.

Isso mostra que esses discentes, após a aula de campo, conseguiram adquirir um entendimento acerca dos conceitos trabalhados. É interessante, além disso, observar que o aprendiz já traz consigo conhecimentos de vivências ante-

riores, e esses conhecimentos, quando aliados aos novos, segundo Silva (2012), poderão mudar e dar outros significados àqueles preexistentes. Já Costa (2011, p. 22) assevera: “[...] quando um novo conceito é aprendido de forma significativa, ocorre a internalização deste à estrutura cognitiva do aluno, acarretando em modificações do novo [...]”.

As algas marinhas bentônicas podem crescer em fazendas aquáticas para fornecer produtos comestíveis e úteis industrialmente (RAVEN; EVERT; EICHHORN, 2007). Assim, os alunos também acharam relevantes para a aquisição de conhecimento as informações acerca da importância econômica que as algas oferecem, pois 21% dos pesquisados responderam que as algas são importantes comercialmente, sendo utilizadas nas indústrias alimentícias, produtos naturais, cosméticos e tantas outras áreas. A₂ e A₅, respectivamente, demonstraram isso em suas respostas: “*Que é possível utilizar o produto final da moagem das algas nas indústrias, produtos naturais, cosméticos, etc.*”; e “*As algas têm grande importância econômica, por isso, na Baleia, estão um pouco escassas em seu hábitat normal*”. Outros 21% dos alunos responderam que os conceitos assimilados foram sobre as estruturas morfológicas das algas. Então, eles citaram conceitos como rizoides ou rizomas, para alguns, também explicaram o que são essas estruturas.

Na sétima questão, perguntou-se quais as dificuldades que eles apontariam para a aprendizagem do conteúdo, e alguns responderam que estavam relacionadas à classificação, outros à nomenclatura e outros não responderam; 53% dos discentes disseram que a maior dificuldade se relacionava à classificação, a qual estava relacionada à diversidade. Foi apontado que: “*A principal dificuldade é de classificar as plantas, as algas, etc., pois as classificamos de acordo com suas estruturas*” (A₇); e “*Há uma grande diversidade de algas, com*

muitas semelhanças entre si, o que dificulta a classificação e a nomenclatura” (A₁₂). Outros 26% dos alunos afirmaram que a maior dificuldade consistia em aprender os nomes das espécies sem precisar recorrer aos livros didáticos e usá-los quando fossem se referir a essas espécies. Também citaram que a escrita desses nomes era outra dificuldade. As falas de A₁ e A₂, respectivamente, demonstram esses resultados: “A dificuldade está na identificação dos nomes de cada um e na escrita”; e “Associar os nomes científicos às espécies. Habituar-se a utilizá-los quando quiser referir-se a eles”.

A oitava questão, em que foi indagado se os alunos percebiam relação entre o que estudavam em sala de aula com o seu cotidiano, revelou que houve uma grande variedade de respostas vagas que não eram relacionadas ao questionamento. Por outro lado, 37% dos alunos citaram os fungos como exemplos da relação entre o que era estudado em sala com o cotidiano, pois, anteriormente à aula de campo na Praia da Baleia, eles haviam tido aula prática de laboratório sobre fungos. As falas dos discentes demonstram que esses organismos fazem parte do dia a dia deles:

Um exemplo que posso citar são os fungos, que, após um melhor conhecimento a respeito deles em sala de aula, passei a saber identificá-los quando vistos no dia a dia. (A₄).

Nas árvores que estão à minha volta e nos inúmeros fungos que até nos passam despercebidos. (A₁₀).

No estudo dos fungos, vemos que eles podem ser utilizados no nosso dia a dia como comida e em fabricação de alguns remédios. (A₇).

Em alguns casos, por exemplo, nos fungos, saber se eles são venenosos ou não, sendo eles comestíveis. (A₁₉).

Sendo assim, percebe-se que os alunos veem essa relação do que estudam em sala de aula com o seu cotidiano por meio do uso dos seres estudados (no caso, os fungos) para seu benefício próprio, posto que os fungos são matérias-primas para a fabricação de muitos medicamentos, sendo utilizados também na indústria alimentícia. Raven, Evert e Eichhorn (2007) reforçam essa ideia afirmando que o uso comercial dos fungos está crescendo na indústria e muitos antibióticos, como a penicilina, são produzidos por esses organismos. Diferentes tipos de fungos (cogumelos) são consumidos regularmente pelo homem e alguns são cultivados comercialmente.

Considerações finais

A importância da realização de aulas práticas em campo para o ensino e a aprendizagem da disciplina Morfologia e Taxonomia de Criptógamas foi aqui evidenciada. A aula em/de campo na Praia da Baleia se mostrou uma metodologia eficiente para o aprendizado de conceitos biológicos, para a aquisição de conhecimentos, para a articulação entre a teoria vista em sala de aula com a prática realizada em campo e, além de tudo, para o favorecimento de um maior contato entre os sujeitos envolvidos.

Os alunos, de forma geral, consideraram a aula de campo na Praia da Baleia muito importante, pois conseguiram compreender o conteúdo – que tinha sido visto teoricamente em sala de aula – quando confrontaram com os objetos de estudo – as algas – em campo. Ficou evidente que conseguiram obter uma melhor assimilação de conhecimentos, demonstrada em suas falas.

Com o presente estudo, pode-se comprovar que as aulas de campo aliadas às aulas teóricas representam uma excelen-

te oportunidade para o ensino e aprendizagem em Botânica, auxiliando os discentes na compreensão da realidade local, uma vez que a observação e o manuseio dos objetos de estudo *in loco* facilitam a apropriação de conceitos e conhecimentos.

Por fim, ficou claro que os estudantes ainda necessitam de mais momentos como esses, uma vez que o ensino pautado em metodologias excessivamente teórico-expositivas e a pouca exploração das potencialidades do estudo das criptógamas, muitas vezes, não despertam o interesse dos alunos pelo estudo da Botânica, aumentando, então, a dificuldade no entendimento dos conceitos botânicos e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, J. N.; SILVA, M. F. V. Floresta amazônica: espaço não formal potencial para aprender Botânica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Grupo de trabalho...* Curitiba: PUCPR, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2000.

COSTA, M. V. *Material instrucional para o ensino de Botânica: CD-ROM possibilitador da aprendizagem significativa no ensino médio*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campina Grande, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GRANDI, L. A.; MOTOKANE, M. T. Características da argumentação oral observadas em uma atividade de campo. *In*:

CONGRESO INTERNACIONAL DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 6., 2010, La Habana. *Anales...* La Habana, 2010.

NOGUEIRA, B. G. S. *et al.* Educação ambiental: a relação entre as aulas de campo e o conteúdo formal da Biologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2011, Curitiba. *Prática e Estágios nas Licenciaturas...* Curitiba: PUCPR, 2011.

OLIVEIRA, A. P. L.; CORREIA, M. D. Aula de campo como mecanismo facilitador do ensino-aprendizagem sobre os ecossistemas recifais em Alagoas. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Alagoas, v. 6, n. 2, p. 163-190, 2013.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. *Biologia vegetal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

ROCHA, M. A. *O trabalho de campo em periódicos da área de ensino de Ciências: categorização e tipologia*. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SCHWANTES, J. *et al.* O trabalho em campo e o ensino de Botânica no curso de graduação em Biologia: um estudo preliminar. *Revista da Ulbra*, São Luís, (s/n), 2007.

SILVA, M. F. *Aprendizagem significativa em Botânica em nível do ensino médio no município de Gado Bravo-PB*. 2012. 58 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Programa de Graduação em Ciências Biológicas, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das Ciências e na Educação Ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em Tela*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009.

JOGO “CAMINHOS DO DNA” COMO POTENCIALIZADOR DA APROPRIAÇÃO CONCEITUAL SOBRE OS ÁCIDOS NUCLEICOS E SUAS APLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO*

* Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

VANERIA MARIA PINHEIRO MEDEIROS

Mestranda em Ensino de Biologia (PROFBio) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão em Saúde pela UECE e em Metodologia do Ensino de Biologia e Química pela Faculdade Única e licenciada em Ciências Biológicas pela UECE. Professora de Biologia na Escola Estadual de Ensino Médio Euclides Pinheiro de Andrade, da 14ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 14), e de Ciências e Biologia no Colégio Lindezir Batista (CLB).
Endereço eletrônico: vaneria.medeiros@aluno.uece.br

MÁRIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA

Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor assistente de Prática de Ensino em Biologia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), formando professores na graduação e na pós-graduação (PROFBio-UECE). Experiência docente na educação básica (Rede Municipal de Fortaleza e Rede Estadual do Ceará) e no ensino superior (UFC, UESC e UECE). Membro da Rede de Pesquisa de Educação em Ciências da UECE (Repenci-UECE), da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEEnBio) e da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec).
Endereço eletrônico: mario.amorim@uece.br

ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA

Pós-Doutora e doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Botânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRRP) e bacharel em Ciências Biológicas pela UFC. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBio) da UECE. Experiência na pesquisa em Ecologia Vegetal e na área de ensino de Ciências e Biologia. Membro dos grupos de pesquisa em Biogeografia e Ecologia Aplicada à Conservação e Manejo (UFC) e Ensino em Ciências e Formação Docente (Facedi/UECE).
Endereço eletrônico: andrea.silveira@uece.br

Introdução

Em busca de uma educação de qualidade, é importante colocar em evidência o papel do professor pesquisador na educação básica (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2001). Assim, uma atuação pedagógica mediada por professores de Ciências e Biologia que pesquise e reflitam sobre e na prática docente pode viabilizar um ensino instigante, crítico e desafiador e contribuir para a efetivação da educação científica. Esse professor pesquisador e reflexivo age de modo diferente de um simples transmissor de conteúdo, ele atua em interação com os alunos e é capaz de (re)pensar a sua prática.

Apesar de insuficiente, a apropriação de conceitos científicos é uma etapa necessária para a educação científica dos estudantes e, ao mesmo tempo, um objetivo pedagógico desafiador para quem leciona. Contudo, essa tarefa inicial de um processo de alfabetização científica parece intransponível para os jovens estudantes brasileiros, mesmo com a popularização das tecnologias digitais de comunicação (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007). Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015 revelam que 56,6% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 em Ciências (OCDE; INEP, 2016). De acordo com o relatório, esse patamar está abaixo do estabelecido pela Or-

ganização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania.

Krasilchik e Marandino (2007, p. 10) defendem que o “[...] processo de alfabetização em ciência é contínuo e transcende o período escolar, demandando aquisição permanente de novos conhecimentos”. Além disso, também afirmam que a compreensão das ideias básicas que estruturam o atual conhecimento científico é uma etapa desse processo. Para Zabala (1998, p. 30), conteúdo é “[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades”. Desse modo, o autor classifica os conteúdos em conceituais (o que se deve saber?), procedimentais (o que se deve saber fazer?) e atitudinais (como se deve ser?), que devem ser conjuntamente ensinados “[...] a fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais” (ZABALA, 1998, p. 31).

Em relação aos conteúdos conceituais de Biologia, mais especificamente do campo da Genética, Paiva e Martins (2005, p. 15) alertam que “[...] muitos estudantes ainda apresentam dificuldade no entendimento de vários aspectos a respeito de genética e hereditariedade e, muitas vezes, mostram-se confusos diante da quantidade de informações a respeito do tema”. Nesse sentido, Moura *et al.* (2013, p. 169) esclarecem que “[...] a genética, como disciplina, não é bem aceita pela maioria dos discentes do ensino público, em função de sua complexidade”, e apresentam um conjunto de estudos que apontam para o baixo desempenho do ensino de genética na aprendizagem de conceitos básicos da área, o que consequentemente afetaria “[...] o entendimento das técnicas atuais de biologia molecular” (MOURA *et al.*, 2013, p. 169).

Os conhecimentos na área de genética são de natureza interdisciplinar e apresentam relação direta com o contexto social contemporâneo. A sociedade necessita ter acesso aos conhecimentos científicos desta área para que possa se engajar em debates e opinar sobre grandes temas que afligem a humanidade, como, por exemplo, as pesquisas em genética e suas aplicações na área da saúde e ambiente. (JANN; LEITE, 2010, p. 283).

Desse modo, cabe perguntar: como avançar na educação científica para atingir objetivos atitudinais se etapas iniciais da alfabetização científica, como o domínio de conteúdos conceituais básicos, não forem plenamente atingidas? Como discutir em sala sobre os impactos da tecnologia do DNA recombinante e do uso de organismos geneticamente modificados (OGM) em nossa alimentação se os estudantes sequer lembram a composição do DNA?

Nesse contexto, tendo em vista que os estudantes finalizam o ensino médio com dificuldade na compreensão de conceitos básicos de genética (PAIVA; MARTINS, 2005), é que retomamos conteúdos conceituais abordados geralmente no início dessa etapa de escolarização: os ácidos nucleicos. Entretanto, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2018), essa temática pode ser trabalhada da 1ª à 3ª série do ensino médio, contemplando a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, competência 3, habilidade 4 (EM13CNT304). De acordo com a nova BNCC-EM, para o desenvolvimento dessa competência específica, podem ser mobilizados conhecimentos conceituais relacionados à aplicação da tecnologia do DNA recombinante, identificação por DNA, dentre outros.

Alinhados à perspectiva educadora de Freire (1996) e Nóvoa (2001), advogamos que as estratégias pedagógicas libertadoras devem colocar a prática social como ponto de partida e de chegada da própria educação científica. Portanto, a literatura do campo da Didática esclarece que é necessário um conjunto de estratégias, procedimentos, metodologias, além de uma consolidada cultura geral, que possibilitem não somente a realização consciente do trabalho pedagógico, como também desenvolvam a capacidade reflexiva sobre quais aspectos se deseja melhorar e como fazê-lo. Provocados por essas reflexões, despertamos para a necessidade de pesquisar e divulgar os resultados de estratégias de ensino lúdicas, ativas e integradoras, que contribuam para a melhoria dos índices de letramento científico dos alunos brasileiros, a partir de reflexões e ações locais, partindo do cotidiano da sala de aula.

Na literatura cresce o número de registros a favor do uso de jogos didáticos na prática docente como ferramenta para estimular os estudantes a participar ativamente de sua aprendizagem. Autores como Legey *et al.* (2012), dentre tantos outros, consideram que o jogo é uma estratégia que pode ser utilizada como facilitadora de aprendizagem de conceitos abstratos e mais complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação e a interação entre alunos e entre professores e alunos. Como, para os estudantes do ensino médio, o ensino de Biologia “[...] ainda é considerado abstrato, sem conexão com fatos da realidade e distanciado da sociedade na qual os alunos estão inseridos, principalmente quando os tópicos abordados são da área de genética” (MOURA *et al.*, 2013, p. 167), entendemos que a inclusão de um jogo didático para tratar de conteúdos conceituais de genética seria uma boa estratégia de ensino.

Desse modo, no sentido de contribuir para a aquisição de conceitos científicos básicos para os campos da bioquímica, genética e biotecnologia, o objetivo principal da investigação aqui relatada foi *avaliar o uso de um jogo didático intitulado “Caminhos do DNA”, elaborado para o ensino dos ácidos nucleicos e suas aplicações*. A questão norteadora desta investigação consistiu em saber se o jogo elaborado contribuiria satisfatoriamente para a internalização de conteúdos conceituais relacionados aos ácidos nucleicos e suas aplicações.

O desenho metodológico, que será descrito na seção a seguir, contou com etapas de análise quali-quantitativa de dados, modalidade de pesquisa-ação, com o uso de questionários semiestruturados e observações participantes para a coleta de dados. Para o tratamento dos dados textuais oferecidos por alunos da 1ª série do ensino médio, produzimos gráficos de nuvens de palavras e análises de similitude no *software* Iramuteq; para o tratamento da quantidade de acertos nas situações pré-jogo e pós-jogo, utilizamos o Excel.

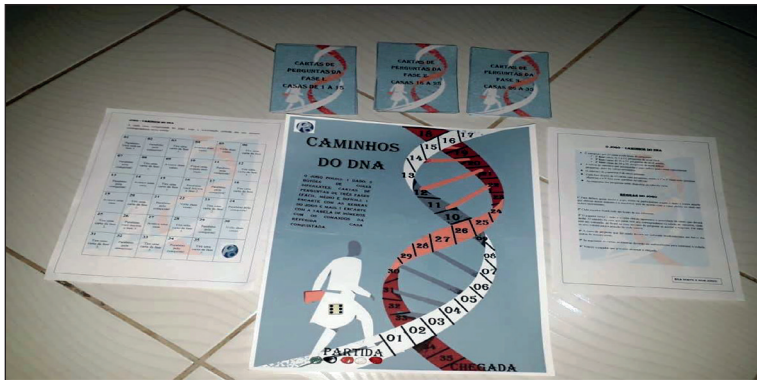
Percurso metodológico

Adotamos uma abordagem quali-quantitativa ou mista, abordagem multimétodo, que, apesar de rara, é também adequada e utilizada nas Ciências Humanas (PARANHOS *et al.*, 2016). Fizemos uso de questionários e observação participante como instrumentos de coleta de dados e nos guiamos pelo método da pesquisa-ação, que se configura, sobretudo, como uma perspectiva metodológica de análise e de mudança de um dado fenômeno social (FARIAS; SILVA; CARDOSO, 2015), por isso ela é adequada aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Contamos com a participação nesta investigação de 38 alunos de uma turma de 1ª série do ensino médio. Nessa turma, no diário *on-line* do estado do Ceará, constam 46 alunos regularmente matriculados, dos quais 43 frequentam assiduamente as aulas, dos quais 38 participaram de todas as etapas da pesquisa; por isso, 38 é o número de estudantes que compõem o conjunto de participantes considerado para a apresentação e discussão dos resultados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), através do Parecer n. 3.542.107.

O jogo didático elaborado no contexto desta investigação foi intitulado “Caminhos do DNA”, sendo composto de: 30 cartas de perguntas e respostas, divididas em 10 cartas para cada uma das três fases; um encarte com as regras do jogo; um encarte com a tabela de números e a indicação do que deve ser feito a cada casa conquistada; cinco botões de cores diferentes, um dado de seis faces e um tabuleiro ilustrado com o DNA, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1 – Jogo “Caminhos do DNA”



Fonte: Acervo dos autores (2019).

O jogo é dividido em três fases em função do conjunto de conteúdos conceituais abordados: na primeira fase, volta-se à “estrutura da molécula de DNA”; na segunda, são abordados conceitos sobre a “estrutura da molécula de RNA”; e, na terceira e última fase, os jogadores são desafiados a responder sobre “as aplicações e conceitos de biotecnologia, clonagem, transgênicos, dentre outros”. O jogo contém um caminho lúdicamente representado pela estrutura do DNA, com partida e chegada, dividido em casas numeradas. Para cada fase do jogo, estão dispostas 10 cartas com perguntas e respostas, sendo a primeira e a segunda fases com perguntas objetivas (fechadas) e a terceira fase com perguntas discursivas (abertas).

Para avaliar o efeito do jogo na apropriação dos conceitos abordados, elaboramos um questionário semiestruturado de 32 questões, de acordo com cada uma das três fases do jogo. As questões de 1 a 12 correspondem à Fase 1, sobre a estrutura do DNA, sendo de múltipla escolha. As questões de 13 a 22 correspondem à Fase 2, sobre a estrutura do RNA, sendo também de múltipla escolha. As questões de 23 a 32 são sobre aplicações dos ácidos nucleicos, correspondendo à Fase 3 do jogo, que contém questões discursivas (abertas).

A sistemática de utilização do jogo como ferramenta didática contou com um total de três horas-aula, distribuídas em uma aula por semana. Antes foram realizadas ações pré-jogo que consistiram em solicitar aos alunos que realizassem pesquisas extrassala, no livro didático e na internet, sobre a estrutura do DNA e do RNA e suas aplicações (14 de maio de 2019). A sistemática de utilização e avaliação do jogo seguiu o cronograma adiante:

- Aula 1 (21 de maio): aplicou-se o questionário semiestruturado (aplicação 1/pré-jogo) com as 32

questões e os alunos às responderam de forma individual e sem consulta;

- Aula 2 (28 de maio): os alunos utilizaram o jogo em 10 equipes de três ou quatro pessoas;
- Aula 3 (4 de junho): ocorreu novamente a aplicação do questionário (aplicação 2/pós-jogo) com o intuito de avaliar o percentual de acerto após a utilização do jogo.

Os resultados obtidos com as observações participantes que se deram durante todo o processo e com as respostas coletadas por meio dos questionários foram analisados qualitativa e quantitativamente. Foram produzidos gráficos e cálculos dos percentuais de acertos e erros das questões de múltipla escolha e foi utilizado o *software* Iramuteq para analisar e representar graficamente as informações textuais coletadas com as perguntas discursivas. No Iramuteq, utilizamos as análises gráficas de nuvem de palavras, que organiza uma nuvem de palavras com tamanhos diferentes, em que as palavras mais frequentes aparecem em maior tamanho, revelando seu destaque no conjunto de dados textuais; e de análise de similitude, que mostra a ligação entre as palavras. Comparamos as nuvens de palavras resultantes dos questionários (aplicação 1 e 2) com uma nuvem de palavras “padrão”, elaborada *a priori* a partir de respostas consideradas corretas (o que se esperava que os estudantes respondessem, segundo o conhecimento científico atualmente aceito e que compõe o currículo do ensino médio), apenas para efeito de métrica comparativa.

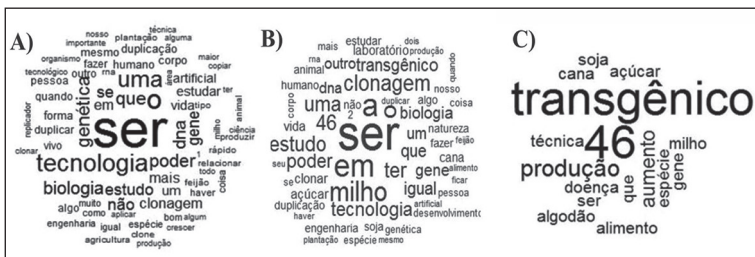
Aqui utilizamos a abordagem cruzada “*crossover analysis*”, descrita por Paranhos *et al.* (2016), que consiste em analisar quantitativamente informações textuais a partir de alguma modelagem formal matemática como aquela possibilitada

pelo Iramuteq. É importante ressaltar que partilhamos da compreensão sistematizada pelos autores supracitados de que, apesar de ser possível utilizar métodos mistos, estudar fenômenos biológicos em laboratório ou em campo é totalmente diferente de estudar fenômenos educacionais. E, por isso, as análises quantitativas aqui empregadas são interpretadas sob o viés de que a realidade educacional deve ser compreendida para além dos significados objetivos das análises quantitativas.

Resultados e discussões

Construímos um gráfico de nuvem de palavras com as respostas dos alunos para as perguntas abertas que foram respondidas aplicação 1/pré-jogo (Figura 2A) e comparamos com um gráfico produzido a partir das respostas “padrão” dadas pela professora/pesquisadora (Figura 2C). As perguntas versavam sobre: qual a importância do projeto genoma humano, biotecnologia, transgênico, clonagem, engenharia genética (questões 23 a 32 do questionário).

Figura 2 – Nuvem de palavras das questões abertas do jogo “Caminhos do DNA” das respostas A) dos alunos no pré-jogo, B) dos alunos no pós-jogo e C) da professora pesquisadora



Fonte: Elaboração própria (2019).

Os dois termos em maior destaque na nuvem padrão (Figura 2C) são “transgênico” e “46”, esses não aparecem na nuvem de palavras da aplicação 1/pré-jogo (Figura 2A). O número 46 é o que chama mais a atenção, porque é a resposta para o número de cromossomos que um ser humano sem alterações possui, demonstrando a falta de conhecimento por parte dos alunos em relação ao cariótipo da própria espécie. É possível inferir que a falta de domínio dos assuntos levou os discentes a repetir as palavras das perguntas como nos seguintes exemplos: Pergunta: “O que é Biotecnologia?”. Respostas: “É uma vida tecnológica”; “Uma tecnologia bio”; “É a tecnologia da biologia”. Pergunta: “O que é Engenharia Genética?”. Respostas: “Engenharia que estuda a genética”; “É a área que estuda a genética”; “Engenharia dos tipos genéticos”.

Durante a aplicação do jogo (aula 2), que se deu na quadra esportiva escolar, por ser mais ampla, todos os alunos participaram de forma ativa, de maneira organizada, divertida e comportada. Muitos foram os pedidos para que o jogo fosse levado outras vezes. Essa atividade revelou a capacidade do trabalho em equipe, o espírito positivo de competição, mesmo sem ter premiação, e o discernimento de avaliar uma resposta correta ou não, quando essa é subjetiva, pois nas cartas da Fase 3 havia sugestões de respostas, e não uma imposição de resposta. Partilhando dessas ideias, Legey *et al.* (2012) descrevem que as metodologias em sala de aula devem ser motivadoras e proporcionar maior integração entre professores e alunos, além de permitir a percepção de habilidades cognitivas dos educandos para a construção de saberes.

A aula 3 se deu uma semana após a utilização do jogo, na qual ocorreu a aplicação 2/pós-jogo do mesmo ques-

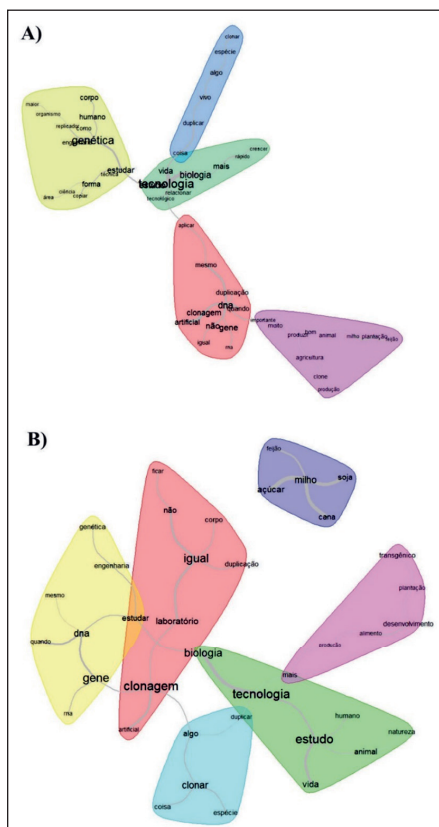
tionário. Seguindo o mesmo procedimento da aplicação 1, construímos um gráfico de nuvem de palavras das respostas subjetivas da aplicação 2 do questionário e comparamos com a resposta padrão (Figura 2B e C). Ao comparar essa nuvem com a nuvem de palavras padrão, ficou evidente que na situação pós-jogo tanto as palavras em destaque quanto as menos frequentes são mais semelhantes com aquela construída a partir da resposta da professora. Os termos em destaque da nuvem de referência, por exemplo, “transgênicos” e “46”, também estão destacados nas respostas dos alunos na situação pós-jogo e as outras palavras se relacionam com as prováveis respostas das questões subjetivas.

Realizamos análises de similitude para as questões abertas relacionadas à biotecnologia e à engenharia genética nas situações pré e pós-jogo. Essa análise permitiu identificar a estrutura, o núcleo central, o sistema periférico e a conectividade das respostas dadas pelos estudantes às questões relacionadas à biotecnologia da Fase 3 do jogo (Figura 3). Os termos centrais da situação pré-jogo foram “genética”, “tecnologia” e “clonagem” (Figura 3A). As palavras estão dentro do contexto da temática trabalhada, demonstrando que alguns realizaram estudos prévios, seja no ensino fundamental, mídias gerais, ou realizando a pesquisa solicitada. Pesquisa prévia que, em conversas informais, muitos disseram não ter realizado. Contudo, muitas ligações de palavras foram devido às respostas dadas de forma errada.

Na situação pós-jogo (Figura 3B), as palavras se relacionam de forma mais coerente com a temática abordada. Os termos “estudo”, “tecnologia”, “gene” e “clonagem” estão ligados a termos que representam melhor os itens questionados. Como pode-se observar no termo “clonagem”, que se liga a “laboratório”, “igual”, “duplicação”, assim como está

ligado a “gene” e “DNA”; as palavras “mais”, “produção”, “alimento”, “desenvolvimento”, “plantação” estão dispostas de forma a relacionar-se ao termo “transgênico”, indicando uma melhora expressiva na compreensão da conceituação das aplicações dos ácidos nucleicos.

Figura 3 – Análise de similitude das questões abertas do jogo “Caminhos do DNA” das respostas dos alunos nas situações A) pré-jogo e B) pós-jogo

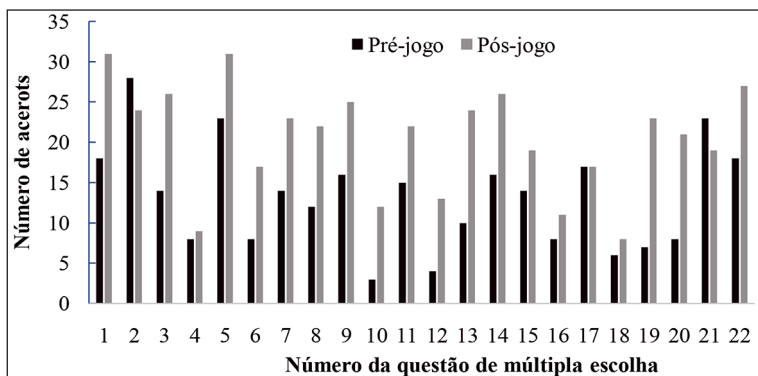


Fonte: Elaboração própria (2019).

O uso de recursos e estratégias ativas e lúdicas é investigado em pesquisas na área educacional e seus efeitos positivos têm sido destacados por autores como Legey *et al.* (2012), à semelhança do que registramos nesta pesquisa. No entanto, é válido destacar que este é apenas um dos recursos possíveis para mediar o conhecimento e não se pretende ser o único capaz de resultar em índices educacionais satisfatórios, tais como nas avaliações oficiais, como o PISA (OCDE; INEP, 2015), tampouco garantir sozinho uma educação de qualidade e comprometida com ações cotidianas e transformações sociais (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2001).

A análise dos acertos das questões de múltipla escolha, nas situações pré e pós-jogo, foi representada em gráficos de barra (Figura 4). O número máximo de acerto é de 38 e corresponde ao número total de alunos que participaram das três etapas da pesquisa (aula 1, aula 2 e aula 3). Foi possível verificar aumento no número de acertos na situação pós-jogo tanto na Fase 1, com questões sobre a molécula de DNA (itens 1 a 12), quanto na Fase 2, com questões sobre a molécula de RNA (itens 13 a 22). Um total de 19 questões apresentaram aumento de acertos após o jogo, duas questões permaneceram com o mesmo número de acertos e apenas uma questão teve diminuição de acertos na situação pós-jogo (Figura 4). A questão que diminuiu o número de acertos fez parte do grupo de questões com maiores acertos na aplicação 1/pré-jogo, a qual perguntava quais são as bases nitrogenadas presentes no DNA.

Figura 4 – Número de acertos para as questões de múltipla escolha dadas pelos alunos



Fonte: Elaboração própria (2019).

Os pares de questões 9-11 e 10-12 eram propositadamente repetidos; elas tinham as mesmas respostas, mas com enunciados diferentes, as quais foram assim utilizadas para possibilitar identificar se o aluno estava lendo as questões para responder ou só marcando as alternativas de forma aleatória. O fato de as questões terem apresentado quantidades de acertos semelhante indica que os alunos responderam conscientemente (Figura 4) aos questionários.

As questões que tiveram maiores quantidades de acertos versavam sobre: as bases nitrogenadas do DNA, a duplicação do DNA e os grupos em que os -aminoácidos são divididos. Já as de menores quantidades de acertos tratavam sobre: as histonas e íntrons, conteúdos conceituais mais avançados os quais possivelmente não são trabalhados no ensino fundamental. Cabe registrar que, após a aplicação 2, os alunos comentaram que tinham resolvido muitas perguntas porque tinham pegado a carta da pergunta correspondente durante o jogo, mas haviam errado a resposta no

momento do jogo. Outros falaram que haviam acertado a resposta de determinada questão porque tinham feito a pergunta para o colega. E um pequeno número de educandos se lamentou por “não ter decorado” as perguntas e as respostas nem como respondentes nem como questionadores. Em síntese, podemos destacar que o jogo “Caminhos do DNA”, através da dinâmica do uso de cartas de perguntas e respostas, provoca a memorização dos conceitos básicos trabalhados, uma habilidade necessária, mesmo que insuficiente, para a compreensão dos assuntos estudados.

Considerações finais

O desenvolvimento de estratégias ativas, lúdicas, motivadoras e reflexivas é importante para a aquisição de conceitos científicos, mas é também essencial analisar o efeito dessas estratégias na formação dos educandos. Pesquisar sobre os efeitos das metodologias pedagógicas mediadas por técnicas de ensino participativas, motivadoras, contextualizadas, que permitam o estreitamento de laços entre educadores e educandos e possibilitem atuações e transformações sociais, diz respeito a anseios de professores pesquisadores reflexivos.

Nessa perspectiva de ação docente consciente de si, Freire (1996, p. 14) aponta que a busca e a pesquisa fazem parte da prática docente e são, portanto, faces da mesma moeda, ou seja:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me

indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para Nóvoa (2001), o paradigma do professor pesquisador reflexivo não é algo natural da profissão docente, mas é essencial ao bom desempenho docente. Sendo assim, “[...] a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação” (NÓVOA, 2001, p. 3).

A turma que participou da pesquisa é considerada inquieta pelos demais professores da escola. Os professores afirmam que a conversa entre os pares atrapalha as explicações e o aprendizado. Entretanto, durante todo o processo de utilização do jogo, os alunos dessa turma demonstraram comportamento exemplar e, no momento que podiam interagir, fizeram de forma satisfatória, em um ambiente agradável e descontraído. Esse fato certamente foi motivador e demonstrou que para essa turma o recurso lúdico e ativo como o jogo utilizado é positivo e melhora o desempenho.

Os resultados satisfatórios obtidos nas análises qualitativas e quantitativas possibilitam-nos afirmar que o jogo “Caminhos do DNA” foi uma ferramenta pedagógica importante na apropriação de conceitos relacionados aos ácidos nucleicos e suas aplicações. Supriu nossas expectativas e, a contar pelo entusiasmo dos estudantes, pode representar um importante aliado para a apropriação de termos científicos e conteúdos conceituais da Biologia. Entretanto, cabe lembrar que atividades lúdicas na educação científica não consistem somente na utilização de jogos didáticos de tabu-

leiro, uma vez que inúmeras outras possibilidades podem ser desenvolvidas, inclusive se atendendo a uma demanda dos próprios educandos.

Desse modo, esta investigação abre possibilidades para pensarmos, na prática docente e na formação inicial e continuada de professores, no uso de outras ferramentas lúdicas para a apropriação de conteúdos conceituais na educação científica. Também sugerimos, em uma perspectiva mais ampla de alfabetização científica, avançar na abordagem de conteúdos procedimentais e atitudinais, através de metodologias ativas de ensino. Em síntese, a experiência que resultou neste texto abre-nos caminhos para inúmeras pesquisas situadas na sala de aula, em busca tanto da melhoria do processo de ensino-aprendizagem em Ciências e Biologia quanto do desenvolvimento profissional docente.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. S. *Metodologia da pesquisa educacional em Biologia*. Fortaleza: UECE, 2015.

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

JANN, P. N.; LEITE, M. F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de Ciências e Biologia. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 282-293, 2010.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de Ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2007.

LEGEY, A. P. *et al.* Desenvolvimento de jogos educativos como ferramenta didática: um olhar voltado à formação de futuros

docentes de ciências. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 49-82, 2012.

MOURA, J. *et al.* Biologia/Genética: o ensino de Biologia, com enfoque à Genética, das escolas públicas no Brasil – breve relato e reflexão. *Semina: Ciências Biológicas e da Saúde*, Londrina, v. 34, n. 2, p. 167-174, 2013.

NÓVOA, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/professor_pesquisador_reflexivo.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

OCDE; INEP. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Santillana, 2016.

PAIVA, A. L. B.; MARTINS, C. M. C. Concepções prévias de alunos de terceiro ano do ensino médio a respeito de temas na área de Genética. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 182-201, 2005.

PARANHOS, R. *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 384-411, 2016.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO ESTADO DO CEARÁ: UMA ANÁLISE SOBRE OS RESULTADOS ESCOLARES, AÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

KENIA EDJANE OLIVEIRA BESERRA

Doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho (UMinho), Portugal/Universidade de São Paulo (USP), mestra em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa pela UMinho/Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência em assessoria de administrações públicas com foco em programas federais educacionais e sociais. Professora atuante no estudo de dados educacionais da Coordenadoria de Educação em Tempo Integral (Coeti), na formação de gestores e professores e no acompanhamento de escolas públicas em tempo integral no estado do Ceará.

Endereço eletrônico: keniaminho@gmail.com

MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Análise Regional do Nordeste Brasileiro pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Metodologias do Ensino Superior pela Faculdade Vale do Salgado (FVS) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em História pela UFPB. Professora titular de História na Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE) e do curso de Pedagogia da UECE/Universidade Aberta do Brasil (UAB). Compõe a equipe da Célula de Desenvolvimento da Educação em Tempo Integral na Seduc-CE. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC) da UECE.

Endereço eletrônico: nahir701@hotmail.com

GEZENIRA RODRIGUES DA SILVA

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e graduada em Letras pela UFC. Professora titular de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE) e da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Orientadora da Célula de Desenvolvimento da Educação em Tempo Integral na Coordenadoria da Educação em Tempo Integral da Seduc-CE.

Endereço eletrônico: falecomgeza2@gmail.com

Introdução



conceito de avaliação diagnóstica não recebe uma definição uniforme de todos os especialistas. Para este trabalho, adotamos a compreensão de que esta é uma ação avaliativa realizada com o objetivo principal de obter informações sobre os conhecimentos e competências dos estudantes, a fim de auxiliar a organização dos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com as situações identificadas. A pesquisa se propôs a responder à pergunta de como a avaliação diagnóstica se estruturou nas 671 escolas de ensino médio do estado do Ceará e como têm sido os resultados estaduais em meio às ações realizadas pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor). Os objetivos visados foram os de apresentar a teoria que embasa a estrutura do projeto da avaliação diagnóstica desde 2017, bem como explicitar os resultados dos educandos na 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa, nos anos de 2017 e 2018, enfatizando as ações pedagógicas realizadas pelas Credes e Sefor no contexto dessa avaliação.

A compreensão da realidade foi realizada por meio de pesquisa qualitativa, com abordagem da análise documental e bibliográfica, mesmo que apresentando informações de

caráter quantitativo. A abordagem quantitativa foi composta por dados do sistema de controle/gerenciamento da avaliação, que faz parte da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (Coave), da Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico (Ceade), além de dados resultantes da aplicação de questionário junto aos orientadores da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Cedeia) das Credes/Sefor.

Os conceitos e as noções que referenciaram a investigação, as análises e as interpretações estão embasadas principalmente em Bloom, Hastings e Madaus (1971), Leite (2002), Luckesi (2011), Perrenoud (1999) e Tyler (1949).

O desenvolvimento da pesquisa se deu em quatro momentos. No primeiro, foi realizado um estudo junto à Coave/Ceade, em que foram coletadas informações acerca da estruturação do projeto da avaliação diagnóstica, bem como acerca dos relatórios dessa avaliação produzidos em 2017 e 2018. Na sequência, foram efetuadas buscas *on-line* no sistema de gerenciamento de avaliação dessa coordenadoria, que pertence à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE). No segundo momento, foi elaborado um questionário composto por perguntas subjetivas e objetivas seguindo as orientações de Hill, M. e Hill, A. (2012). Esse foi encaminhado, via formulário Google, por *e-mail*, para os orientadores Cedeia de todas as Credes/Sefor do estado, os quais compuseram o grupo de respondentes. A partir do levantamento dos dados, compondo o terceiro momento, buscou-se um aprofundamento teórico sobre avaliação diagnóstica em larga escala, o qual daria subsídios para o momento seguinte, nesse caso, o quarto, que foi a análise dos resultados de desempenho dos educandos.

Avaliação diagnóstica: algumas considerações

No âmbito educacional, a avaliação da aprendizagem é uma das temáticas mais debatidas nas últimas décadas. É por meio das avaliações educacionais que se torna possível determinar a extensão com que os objetivos, previamente definidos, referentes ao desempenho dos alunos, realizaram-se ou não (TYLER, 1949). Dentro dessa perspectiva que relaciona avaliação com verificação de objetivos educacionais, há diferentes tipos e/ou modalidades de avaliações, entre as quais está a diagnóstica, como abordam Bloom, Hasting e Madaus (1971).

Imbuída de vários sentidos, a avaliação diagnóstica, conforme Rosado e Silva (2010), verifica se os alunos possuem os conhecimentos e habilidades para iniciarem novas aprendizagens. Desse modo, torna-se possível a identificação de problemas, facilitando a tomada de decisões. Pode acontecer em diferentes momentos, quer no início do ano, quer no início de uma unidade de ensino, mas sempre permitindo prever a evolução de um objeto avaliado, fornecendo informação de orientação do processo formativo.

Leite (2002) e Perrenoud (1999) reforçam ainda que é a partir do diagnóstico que as boas práticas pedagógicas se estruturam, isso porque é nele que se encontram os alicerces para estratégias curriculares que permitam a aprendizagem em espiral, isto é, onde os conhecimentos e as competências se vão continuamente ampliando. A relevância e o potencial das avaliações externas, no sentido de produzirem avanços no campo educacional, são descritos por diferentes pesquisadores, entre os quais Afonso (1998), Klein e Fontanive (1995) e Vianna (2003). Entretanto, há os estudiosos que se posicionam criticamente sobre as avaliações standardi-

zadas (FREITAS, 2013), sobre o papel político delas (ESTEBAN, 2012) e sobre o fato de que, para muitos educadores e pesquisadores, é duvidoso que as avaliações externas, por si mesmas, possam ter o papel de informar de forma confiável acerca do que os alunos sabem e que possam contribuir para melhorar a qualidade do ensino (FERNANDES, 2009).

É dentro desse cenário de importâncias, mesmo que em meio a polêmicas que permeiam a temática das avaliações externas em larga escala, que o estado do Ceará, comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, continua inovando e desenvolvendo diferentes ações de sucesso direcionadas às avaliações educacionais. Dentre estas, merece enfatizar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e, mais recentemente, a avaliação diagnóstica estadual, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

A avaliação diagnóstica no estado do Ceará

A avaliação diagnóstica é um dos projetos idealizados no ano de 2016 pela Seduc-CE por meio da Coave, projeto esse implementado em 2017. Essa ação é direcionada aos alunos de ensino médio (1^a, 2^a e 3^a séries) das escolas públicas estaduais e possui como objetivos:

Construir um cenário que possibilite a detecção da realidade da aprendizagem dos alunos do ensino médio em nossas escolas; oferecer aos professores, coordenadores e gestores das escolas da rede estadual do Ceará subsídios que proporcionem tomadas de decisões pedagógicas internas na escola; suscitar uma reflexão sobre o processo de construção do conhecimento do aluno. (SEDUC, 2016, s.p.).

A avaliação diagnóstica realiza-se em duas edições anuais. Na primeira, que acontece no início do ano letivo, o objetivo é verificar o nível de conhecimento adquirido pelo discente ao final do ano letivo anterior; na segunda, que acontece no segundo semestre, visa-se mensurar o resultado das ações implementadas a partir da análise dos resultados da primeira edição. Para a composição dessa avaliação diagnóstica, em 2017 foram escolhidos 27 descritores críticos, com base na linha histórica do Spaece entre 2010 e 2015, dos quais foram selecionados 14 descritores de Língua Portuguesa e 13 descritores de Matemática. Para cada série, foram distribuídos cinco descritores com 15 questões de Matemática e 15 questões de Língua Portuguesa.

Compondo a avaliação diagnóstica no ano de 2018, foram escolhidos 30 descritores críticos: 15 descritores de Língua Portuguesa e 15 descritores de Matemática. Esses descritores tiveram como base os resultados da Teoria Clássica de Teste (TCT) do Spaece nos anos de 2016 e 2017. Importa destacar que, com base na Ceade (2018), houve apenas uma mudança de descritor entre a primeira e a segunda etapa na avaliação de Língua Portuguesa na 3ª série. O D5 foi utilizado na primeira etapa e o D18 foi utilizado na segunda etapa, em substituição ao D5. Assim, foram indicadas para cada série cinco habilidades descritas na Matriz de Referência do Spaece.

Ainda compondo essa metodologia, tanto na avaliação de Língua Portuguesa quanto na de Matemática, existem três itens para cada descritor: um considerado de fácil resolução, um de dificuldade intermediária e um considerado mais difícil.

Resultados escolares da avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa no Ceará

O desempenho dos alunos do ensino médio em 2017

A avaliação diagnóstica realizada em 2017, nas suas duas aplicações, para cada série do ensino médio, trabalhou com cinco descritores. Vale considerar que esses descritores compõem a matriz do Spaece e indicam determinada habilidade que deve ser desenvolvida pelos educandos nesse nível de ensino, apesar de não contemplar todos os objetivos para essa série, mas apenas os considerados mais relevantes; nesse caso específico, aqueles em que os alunos demonstraram maiores dificuldades no Spaece de 2010 a 2015. O Quadro 1 apresenta os descritores associados à disciplina de Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Relação dos descritores presentes na avaliação diagnóstica associados à Língua Portuguesa, na 1ª série do ensino médio, de acordo com a matriz do Spaece de 2016

Siglas	Descritores
D12	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D7	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.

Fonte: Seduc/Ceade (2018).

Os resultados de desempenho nessa série em 2017.1 mostraram que o percentual de acertos nos descritores foi o seguinte: D12 = 47,3%; D17 = 31%; D21 = 34,6%; D6 = 33,6%; e

D7 = 51%. Nesse caso, com exceção da habilidade de diferenciar a informação principal das secundárias em um texto, em que 51% demonstraram esse conhecimento, nos demais descritores o desempenho dos educandos foi abaixo de 50%, revelando que a maioria dos alunos possui dificuldades em identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos, reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc., reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos e distinguir fato de opinião relativa ao fato.

Quanto aos resultados, em 2017.2, o desempenho dos educandos melhorou em quatro descritores. Eis o percentual de acertos nos descritores: D12 = 50%; D17 = 39%; D21 = 44%; e D6 = 38%. Entretanto, ampliaram-se as dificuldades no D7, uma vez que aconteceu uma queda de 11% no quantitativo de alunos que acertaram esse descritor na segunda aplicação.

Em relação à 2ª série, os descritores que formaram a avaliação foram o D11, D15, D20, D21 e D9. O Quadro 2 apresenta a descrição deles.

Quadro 2 – Relação dos descritores presentes na avaliação diagnóstica associados à Língua Portuguesa, na 2ª série do ensino médio, de acordo com a matriz do Spaeece de 2016

Siglas	Descritores
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
D15	Identificar a tese de um texto.
D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D9	Reconhecer gênero discursivo.

Fonte: Seduc/Ceade (2018).

Referente ao desempenho dos alunos nos descritores avaliados, em 2017.1, o percentual de acertos de D11 foi de 47,6%; o de D15 foi de 42,3%; o de D20 foi de 64%; o de D21 foi de 65,3%; e o de D9 foi de 36%. O que se percebe é que nessa aplicação, na maioria dos descritores, a média de acertos, assim como na 1ª série, também está abaixo de 50%, sendo que a maior dificuldade apresentada pelos estudantes é de reconhecer o gênero discursivo (D9). Para esse descritor, de um total de 91.932 alunos que realizaram a avaliação, somente 33.095 demonstraram essa habilidade.

Na aplicação de 2017.2, houve uma queda no percentual de discentes que acertou os descritores D11, D20 e D21. Desse modo, apenas um percentual de 45,6% de educandos foi capaz de reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador, 44% apresentaram habilidade em identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e 51,6% demonstraram ser capazes de reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos. Quanto a esse cenário, dentre os fatores intraescolares que podem contribuir para a permanência dessas dificuldades, conforme os orientadores Cedeia, estão o comprometimento da cobertura curricular, carência de *feedback* dos professores para lições de casa, tempo escolar comprometido, clima escolar, absentismo docente, entre outros.

Quando se comparam os dados de 2017.2 com os de 2017.1, os alunos demonstraram estar mais hábeis no D15, com percentual de 43,6% de acertos, e no D9, cujo percentual foi de 73,3%. Um destaque de melhoria de aprendizagem na comparação desses dois períodos foi quanto à capacidade dos educandos em reconhecer gênero discursivo (D9), uma vez que em 2017.1 (primeira aplicação) somente 33.233 estu-

dantes demonstraram essa habilidade, total que passou a ser de 67.666 alunos em 2017.2 (segunda aplicação). Relacionada a esses dados, a pesquisa por meio dos questionários revelou que algumas ações pedagógicas impactaram positivamente na aprendizagem, entre estas estão formação de professores coordenadores por área (PCA), formação de coordenadores pedagógicos e de diretores, acompanhamento dos resultados e ações de intervenção, atividades de apoio com os estudantes que apresentam as maiores dificuldades e aula de reforço com foco nos descritores mais críticos.

Quanto à 3ª série do ensino médio, os descritores analisados foram o D14, D17, D18, D19 e D5, detalhados no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação dos descritores presentes na avaliação diagnóstica associados à Língua Portuguesa, na 3ª série do ensino médio, de acordo com a matriz do Spaece de 2016

Siglas	Descritores
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D18	Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
D5	Identificar o tema ou assunto de um texto.

Fonte: Seduc/Ceade (2018).

Os resultados apresentados na primeira aplicação foram: D14 = 56,6%; D17 = 32%; D18 = 59,3%; D19 = 68,8%; e D5 = 64,3%. Como é possível verificar, a maior dificuldade dos educandos é reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc. (D17). É

importante considerar que, na 1ª série do ensino médio, já haviam sido registradas as dificuldades dos alunos nessa habilidade, já que somente 39% (2017.2) destes haviam sido capazes de demonstrar esse conhecimento. O que se percebe é que essa dificuldade persistiu até o final do ensino médio.

Na segunda aplicação de 2017, constatou-se uma redução do percentual de alunos que demonstraram habilidade de reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade (D14); reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas (D18); e reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões (D19). Os percentuais registrados nesses descritores, de modo sequencial (D14-D18-D19), foram: 50,3%, 53,3% e 45,6%. O descritor D5 atingiu 66,3% de acertos e o D17 atingiu 59,3% de acertos.

No tocante às habilidades relacionadas a esses descritores, os educandos melhoraram a aprendizagem. É importante considerar, mais uma vez, que, mesmo o D17 tendo revelado um crescimento de percentual de acertos, este não deve ser considerado satisfatório para alunos que estão concluindo o ensino médio.

O desempenho dos alunos do ensino médio em 2018

Na avaliação diagnóstica de 2018.1 (primeira aplicação), o trabalho também focou cinco descritores para cada série. A seleção dos descritores para o ano de 2018, nas diferentes séries do ensino médio, continuou no quantitativo de cinco, os quais foram selecionados levando em consideração as habilidades em que os estudantes haviam demonstrado

maior dificuldade no Spaece de 2016 e 2017, estes também presentes na matriz do Spaece.

Em se tratando da 1ª série do ensino médio, os descritores estudados em Língua Portuguesa estão descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação dos descritores presentes na avaliação diagnóstica associados à Língua Portuguesa, na 1ª série do ensino médio, de acordo com a matriz do Spaece de 2016

Siglas	Descritores
D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
D12	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D7	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.

Fonte: Seduc/Ceade (2018).

Este foi o desempenho demonstrado pelos alunos, em 2018.1, nos descritores selecionados: D10 = 50%; D11 = 38%; D12 = 34,3%; D20 = 38%; e D7 = 49%. De acordo com os dados, os educandos da 1ª série apresentaram dificuldades consideráveis em todos os descritores analisados. Na segunda aplicação (2018.2), um maior número de estudantes teve suas habilidades melhoradas em todos os descritores analisados, uma vez que houve um crescimento de 13,6% dos alunos capazes de identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros. No que diz respeito à habilidade de reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador, o aumento foi de 24,3%. Quanto a ser capaz de identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões

na comparação entre textos, o crescimento foi de 16%. No tocante à habilidade de identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, a melhoria no percentual foi no valor de 4,3%, enquanto a habilidade de diferenciar a informação principal das secundárias em um texto aumentou em 5,3%.

Os descritores estudados em 2018 foram D17, D2, D21, D23 e D9, descritos no Quadro 5.

Quadro 5 – Relação dos descritores presentes na avaliação diagnóstica associados à Língua Portuguesa, na 2ª série do ensino médio, de acordo com a matriz do Spaece de 2016

Siglas	Descritores
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D2	Inferir informação em texto verbal.
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D23	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.
D9	Reconhecer gênero discursivo.

Fonte: Seduc/Ceade (2018).

Referente ao desempenho, em 2018.1, os percentuais de acertos dos descritores desta série foram: D23 = 52%; D2 = 50%; D17 = 43,6%; D9 = 39,3%; e D21 = 28,3%. Na segunda aplicação, ou seja, 2018.2, dois descritores, D21 e D23, tiveram ampliação no número de acertos: 49,6% foram capazes de reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos e 62% identificaram os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor. Em se tratando da capacidade de inferir informação em texto verbal (D2), reconhecer gêne-

ro discursivo (D9) e reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc. (D17), os educandos apresentaram maiores dificuldades em 2018.2, uma vez que os percentuais de acertos nesses descritores foram reduzidos para 41,3%, 35,6% e 24%, respectivamente. O maior impacto negativo nessa série aconteceu no D17, tendo em vista que a diferença da segunda aplicação em relação à primeira foi de -19,6%.

A respeito dos descritores analisados, em 2018.1 foram: D14, D15, D16, D5 e D6. A descrição deles está no Quadro 6.

Quadro 6 – Relação dos descritores presentes na avaliação diagnóstica associados à Língua Portuguesa, na 3ª série do ensino médio, de acordo com a matriz do Spaece de 2016

Siglas	Descritores
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D15	Identificar a tese de um texto.
D16	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D5	Identificar o tema ou assunto de um texto.
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.

Fonte: Seduc/Ceade (2018).

Em 2018.1, em todos os descritores analisados o percentual de acertos dos educandos ficou abaixo de 50%. Considerando que esses alunos estão na etapa final da educação básica, esses dados revelam uma situação preocupante, especificamente quando se considera que apenas cinco descritores estão sendo avaliados. Nessa lógica, seria válido questionar como estaria o conhecimento desses educandos quanto às demais habilidades requeridas para essa série. Em relação aos acertos nos descritores avaliados, em ordem

decrecente: 44,3% acertaram o D15; 44%, o D14; 37%, o D6; 36,3%, o D16; e 34,6%, o D5. No tocante à aplicação de 2018.2, todos os descritores (D14, D15, D16 e D6) apresentaram uma tendência positiva, posto que, em relação a 2018.1, os crescimentos foram de 24,3% para o D14, de 0,7% para o D15, de 8,7% para o D16 e de 9,6% para o D6.

É importante ressaltar que nessa série o D5 avaliado na aplicação de 2018.1 não foi avaliado em 2018.2, por questões não esclarecidas, já o D18, avaliado apenas em 2018.2, teve um percentual de acertos da ordem de 54,6%. Com base nos resultados apresentados na avaliação diagnóstica de 2017 e 2018 para a 1ª série do ensino médio, a segunda aplicação, tanto em 2017 como em 2018, revelou uma melhoria no desempenho dos alunos, pois houve ampliação de acertos em nove dos 10 descritores, ainda que distante do esperado, já que somente em dois deles (D10 e D11) o percentual de acertos foi de 63,6% e 62,3%.

Quando a abordagem é direcionada à 2ª série, foi evidenciada uma tendência ampla de dificuldades de aprendizagem tanto em 2017 como em 2018, isso porque, na segunda aplicação dos anos citados, o percentual de acertos reduziu-se em seis dos 10 descritores. Entre os quatro que cresceram, apenas dois (D9 e D23) tiveram percentuais variando de 62% a 73,3%.

Referente à 3ª série, dos 10 descritores estudados neste recorte de tempo, tendo como foco de análise a segunda aplicação de cada ano, ficou claro que houve melhoria de desempenho em seis deles. Vale salientar que os melhores desempenhos dos estudantes foram no D5 (66,3%) e no D14 (68,3%). Segundo os dados apresentados, ficou claro que a série que apresentou maiores dificuldades na melhoria dos seus resultados foi a 2ª série do ensino médio, ainda que to-

das as séries tenham apresentado desempenhos médios de acertos nos descritores em torno de 49,5%, reforçando, assim, a necessidade de reflexões e ações acerca do processo de aprendizagem dos educandos.

Considerações finais

Pelas análises do desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica do estado do Ceará em Língua Portuguesa nos anos de 2017 e 2018, evidenciou-se que, com exceção da 2ª série do ensino médio, em que os alunos apresentaram dificuldades na maioria dos descritores avaliados, nas demais séries foi constatada uma melhoria do desempenho no maior número de descritores. Importa também considerar, com base nos dados coletados na pesquisa junto à Codea das Credes/Sefor, alguns dos fatores que têm dificultado a produção de resultados mais eficazes dessa avaliação nas escolas, que são: o período de aplicação, considerado tardio dentro dos semestres letivos; o longo tempo para a produção dos boletins pedagógicos e o seu retorno às escolas; a carência de oficinas sobre apropriação dos dados das avaliações nas escolas, além de cursos presenciais que possam oferecer um melhor suporte aos professores para a prática de um trabalho mais eficaz com os descritores críticos no âmbito do trabalho com essa avaliação.

Embora tenha acontecido um avanço no desempenho dos discentes na maioria dos descritores, não podemos fazer vista grossa ao ponto de ocultarmos e/ou não considerarmos necessário e urgente um trabalho que passe pelo fortalecimento e inovação de um planejamento conjunto e eficaz, em que sejam disponibilizados recursos para que as ações planejadas sejam executadas, nesse caso priorita-

riamente acreditamos que pela Coave e Codea, sendo que, na gestão governamental iniciada em 2019, dentro da “nova estruturação” da Seduc-CE, estas têm seus trabalhos realizados especialmente por coordenadorias que possuem nova denominação: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (Cogem), Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (Coad), Coordenadoria de Educação em Tempo Integral (Coeti) e Coordenadoria de Gestão da Rede Escolar (Coesc), entre outras que estão atreladas a esse processo.

Além disso, importa saber se de fato escolas, gestores e professores verificam, compreendem e atribuem a devida importância à relação existente entre os resultados da avaliação diagnóstica, o desempenho dos alunos no Spaece e a avaliação interna, os quais estão impreterivelmente imbricados ao currículo escolar, à prática docente e à aprendizagem dos educandos.

Para finalizar, sem deixar de reconhecer todas as intenções e ações que já são realizadas por Seduc/Credes/Sefor, gestores e professores, faz-se necessário ressignificar esforços, implementar novas ações, entre as quais formações presenciais, como se propôs na pesquisa em estudo, além de socializar, por meio de intercâmbios entre as escolas, metodologias e experiências de sucesso aplicadas em sala de aula com os descritores críticos, de modo que esses resultados não sejam analisados com preocupação apenas nas reuniões e/ou encontros educacionais que cumprem apenas uma agenda educativa para alguns dos diferentes atores que formam a comunidade escolar, mas que possam ser vistos como um farol no que se refere a repensar as ações atreladas aos resultados da avaliação diagnóstica e demais

avaliações, quer externas e/ou internas, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Referências

AFONSO, A. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

BLOOM, B. S.; HASTING, J. T.; MADAUS, G. F. *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Company, 1971.

CEADE/CE – Célula de Análise e Disseminação dos Dados Educacionais. *Memorial*. Fortaleza: Ceade, 2018.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.

FREITAS, L. C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

HILL, M. M.; HILL, A. *Investigação por questionário*. 2. ed. Lisboa: Sílabo: LDA, 2012.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 15, n. 66, p. 29-34, 1995.

LEITE, C. Avaliação e projetos curriculares de escola e/ou de turma. In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Org.). *Avaliação das*

aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: MEC, 2002. p. 43-51.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSADO, A.; SILVA, C. *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Departamento de Educação, 2010.

SEDUC/CE – Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. *Projeto de avaliação diagnóstica para o ensino médio*. Fortaleza: Seduc, 2016.

TYLER, R. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago, 1949.

VIANNA, H. M. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. São Paulo: Carlos Chagas, 2003.

EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓPTICA DE ESCOLARES: AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO

MATHEUS PONTES LOPES

Graduando em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (Niafe) e do Centro Acadêmico de Educação Física da UECE no âmbito da diretoria de Formação Profissional. Bolsista do Programa Bolsa Monitoramento da Secretaria de Esporte e Juventude (Sejuv) do estado do Ceará.

Endereço eletrônico: matheus.pontes@aluno.uece.br

ANA LUISA BATISTA SANTOS

Mestranda do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) do MP-Safety, mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Educação Física também pela UECE, com graduação sanduíche em Indiana University (IU), Estados Unidos. Desenvolve trabalhos na área de Saúde Pública, com ênfase em saúde coletiva e na promoção da saúde de escolares, gestantes e idosos.

Endereço eletrônico: luisa.batista@uece.br

ANTÔNIO RICARDO CATUNDA DE OLIVEIRA

Pós-Doutor na especialidade de Educação para a Saúde pela Universidade de Lisboa (UL), Portugal, doutor em Ciências da Educação, no ramo da Didática do Ensino da Educação Física e do Desporto, pela UL, especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e graduado em Educação Física também pela Unifor. Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolve estudos e pesquisas em Educação Física Escolar e Metodologias Ativas no Ensino da Educação Física. Membro efetivo fundador do Conselho Federal de Educação Física (Confef) e presidente da Comissão de Educação Física Escolar. Líder do Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (Niafe) e presidente da Conferência Internacional de Atividade Física e Promoção da Saúde na Escola (Cinapse).

Endereço eletrônico: ricardo.catunda@uece.br

Introdução



disciplina de Educação Física é constantemente desafiada a desenvolver mudanças a fim de atingir o verdadeiro sentido da educação. Além disso, ressalta-se que nem sempre essa disciplina é tratada como nobre e preponderante componente curricular, sendo afetada por crises e propostas de exclusão e banimento. Dessa forma, a educação deve ser entendida como atividade e representação de reflexos da cultura social (MARQUES *et al.*, 2017).

O professor é essencial para a legitimação da Educação Física escolar, pois é ele que deve justificar a relevância e permanência desse componente curricular por intermédio da sua atuação profissional, que deve explicitar quais competências desenvolve e o seu impacto na formação integral dos escolares. Segundo Ekelund *et al.* (2012), a relação entre atividade física e saúde de crianças e adolescentes tem sido amplamente descrita na literatura, e os professores de Educação Física têm papel fundamental nesse contexto, porque contribuem para o aumento do nível de atividade física dessa população, na formação da cultura de movimento e nos processos interativos decorrentes das aulas.

Além do mais, deve-se destacar que o docente eficiente e eficaz em suas práticas educativas necessita de habilidades sociais e profissionais, a exemplificar: conhecer seus

alunos; adaptar-se às necessidades deles; refletir e pensar sobre sua prática; *feedback* constante, dentre outras características (GALVÃO, 2009). Nesse contexto, Libâneo (2015) argumenta que um complexo que se dedica a formar professores necessita de uma singularidade no método formativo. Nessa conjuntura, a partir de tal ação, as correspondências entre a teoria e a prática se tornam mais consistentes. Outrossim, é importante que os currículos de formação de professores possam abranger: aspectos históricos e epistemológicos, temas do processo ensino-aprendizagem, relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdos, procedimentos e decisões didáticas, Tecnologia da Informação e Comunicação Social (TDICS), dentre outros.

Todavia, ao se tratar da avaliação de tal disciplina, como se apresenta o panorama? Durante muitos anos, as ações avaliativas, em um caráter geral entre todas as disciplinas, foram delineadas para distinguir os “bons” alunos dos “maus”. Contudo, à medida que os anos foram prosseguindo em seu viés histórico e de mudanças, a avaliação passou a ter um foco maior nas aprendizagens significativas, inserindo-se num acordo de mútuos benefícios entre a aprendizagem e o ensino (ARAÚJO, 2017).

Diante disso, o que seria avaliar? Segundo Araújo (2017), foram analisadas informações previamente diagnosticadas mediante critérios, a fim de que, a partir daí, fossem feitas análises e reflexões para que no fim do processo fossem tomadas medidas e ações em torno do contexto observado. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem que a avaliação deve ser processual, formativa e participativa, que as instituições devem dar ênfase na aprendizagem e que a sua avaliação deve ser uma ferramenta de contínuo monitoramento da evolução do indivíduo discente.

Ainda dentro da visão de plano das DCNs, tais orientações abordam que a avaliação de qualificação está inserida dentro de critérios. Diante disso, a ação dessa proposta deve ser planejada, coletiva e com finalidade educativa. Como proposta de progressão, o desenvolvimento avaliativo de aprendizagem deve seguir um âmbito de qualidade, formação e processo, segundo a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Nessa perspectiva, deve-se citar que a importância da avaliação se dá no autoquestionamento do professor acerca da necessidade de adequar sua prática docente com o intuito de aumentar a efetividade da aprendizagem dos alunos. Ademais, considera-se que uma das proposições de se avaliar é buscar construir um diagnóstico para posteriormente tomar decisões na resolução de problemas. Nesse âmbito, o docente deve buscar uma postura crítico-reflexiva, pois precisará entender as demandas do aluno avaliado (BRATIFISCHE, 2003).

Diante desse cenário, o objetivo do estudo é avaliar os objetivos de ensino da disciplina de Educação Física no currículo escolar sob a óptica dos discentes que participaram de um projeto de intervenção voltado para a promoção da saúde na escola. Nessa conjuntura, deve-se ressaltar que o intuito deste estudo se dá em propor novas formas, práticas e saberes inerentes e preponderantes a uma Educação Física de qualidade.

Metodologia

Trata-se de um estudo transversal e descritivo com abordagem quantitativa desenvolvido por intermédio do projeto de intervenção “Eu pratico saúde na escola”, o qual foi elaborado e executado pelo Núcleo de Investigação em

Atividade Física na Escola (Niafe) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A proposta interventiva teve por intuito promover ações (desenvolvimento de aulas) com adolescentes no contexto escolar público e profissionalizante. Desse modo, a partir de variáveis inerentes à promoção e à educação em saúde, a proposta contemplou a avaliação e a construção de conhecimentos acerca dos determinantes de saúde relacionados aos níveis de atividade física dos jovens escolares.

O projeto foi desenvolvido entre os meses de maio e novembro de 2018. A aplicação do estudo ocorreu na cidade de Fortaleza e dividida administrativamente em sete Secretarias Executivas Regionais, que vão de I a VI, mais a Regional do Centro. No primeiro momento do projeto, antes da intervenção, foram realizados o levantamento das escolas e a validação dos instrumentos; 12 escolas foram selecionadas, sendo duas escolas por regional.

Posteriormente, foram realizadas visitas nas 12 escolas para a apresentação da proposta de intervenção. Como resultado, apenas seis escolas públicas profissionalizantes localizadas nas Regionais III (uma escola), V (três escolas) e VI (duas escolas) aceitaram participar do projeto de intervenção. Então, dividiram-se as escolas em dois grupos: três escolas como grupo controle (GC) e as outras três escolas como grupo intervenção (GI). A partir desse universo, realizou-se o cálculo amostral, que caracterizou a amostra de 437 escolares. O critério de seleção das turmas contempladas com o projeto de intervenção se deu pela disponibilidade da localidade escolar e pelos horários funcionais dos bolsistas integrantes do grupo de pesquisa Niafe.

Como critérios de inclusão da amostra, foram elencados: estar regularmente matriculado e frequentar as aulas

de Educação Física. Foram excluídos da amostra os sujeitos que não estiveram presentes no momento único de aplicação dos questionários. Ademais, os questionários que não foram preenchidos por completo ou que continham rasuras foram descartados. O projeto teve um caráter exploratório e diagnóstico em sua fase inicial, na qual se buscou avaliar e identificar as potencialidades de propostas de metodologias ativas em atividade física e promoção da saúde em Educação Física, principalmente no âmbito geral escolar, além de diagnósticos de saúde dos adolescentes. O projeto foi dividido nas seguintes etapas: construção do projeto, apresentação nas escolas, validação dos instrumentos, planejamento com a escola, coleta de dados inicial (diagnóstica), planejamento com os pesquisadores, aplicação das intervenções, coleta de dados pós-intervenção e apresentação dos resultados. Vale destacar que o recorte aqui apresentado remete à fase de coleta do período pós-intervenção.

Com base no diagnóstico prévio das escolas e nas reuniões com a gestão escolar e com os professores de Educação Física, foi realizado um planejamento com definição de cronograma a ser seguido durante o período de intervenção. Em algumas escolas, o projeto foi identificado como disciplina eletiva (escolas de tempo integral – nas quais se seleciona uma disciplina obrigatória a ser realizada no contraturno), o que demonstra a receptividade da gestão frente à proposta do projeto.

Para a coleta de dados inicial (avaliação diagnóstica), foram utilizados questionários com ênfase no contexto socioeconômico, mobilidade, estrutura da localidade escolar e características gerais da escola e dos alunos, horários da disciplina de Educação Física, materiais disponíveis, rela-

tos de campo acerca da comunidade escolar como um todo (funcionários e alunos em geral).

Foram aplicados o questionário aos adolescentes sobre a Educação Física e estilo de vida, adaptado do *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ), do *Neighborhood Impact on Kids (NIK) Self-Report Survey* e *Kidscreen-10*, instrumento validado para o Brasil: *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC), do qual se extraíram os dados referentes apenas à questão que aborda os objetivos do ensino da Educação Física na escola. Vale destacar que esse questionário foi aplicado antes e depois do período de intervenção nas escolas. Contudo, no presente estudo serão apresentados os dados coletados apenas do período pós-intervenção das escolas que foram contempladas com as intervenções (GI).

Posteriormente foi realizada uma reunião com os pesquisadores para a definição dos eixos da intervenção (danças e esportes), que foram aplicados durante nove semanas. Para tanto, foram divididos grupos de trabalho por escola objetivando a construção de vínculo mais próximo entre os pesquisadores e os alunos. Deve-se ressaltar que, anteriormente a todas as proposições de aulas, os bolsistas passaram por treinamentos, planejamentos e reuniões a fim de construir conhecimentos e habilidades requeridas no âmbito escolar, tendo como ênfase aspectos inerentes à metodologia ativa.

Um dos instrumentos de coleta de dados utilizado durante a intervenção foi o diário de campo, ilustrado também por meio de fotos e vídeos. Foram transcritos para o Microsoft Word para posterior análise dos dados, assim como foi construído um banco de dados com as fotos e vídeos das intervenções e suas respectivas datas. Os pesquisadores registraram suas impressões acerca da escola e dos alunos du-

rante a execução das atividades propostas, com vistas à identificação dos pontos negativos e positivos da intervenção, com base nos quais foram realizados ajustes. Vale enfatizar que esses registros eram periodicamente compartilhados com todo o grupo de trabalho com o objetivo de obter contribuições para o melhor desenvolvimento da intervenção.

A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio de tabulação utilizando a plataforma Excel, ferramenta em que também se desenvolveu a automação dos dados (construção de banco de dados). Ademais, as análises foram realizadas pelo programa SPSS 20, em que se buscou realizar uma análise descritiva dos resultados.

No que se refere aos procedimentos éticos, o protocolo de pesquisa está de acordo com a Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Assim, as diretorias das escolas foram contatadas de maneira formal para o início da pesquisa e assinaram o Termo de Anuência declarando estarem de acordo com a realização da pesquisa.

Os(As) professores(as) de Educação Física das escolas também foram contatados(as), pois a pesquisa remetia às suas práticas docentes e, portanto, à disciplina que era de sua responsabilidade. Após a explicação acerca do projeto, os escolares que se interessaram em participar leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Consentimento Pós-Esclarecido, que descreviam as normas acerca da participação no estudo. Para os menores de 18 anos, o consentimento se deu pela assinatura dos pais ou responsáveis legais. Outro documento utilizado foi o Termo de Assentimento, em que constam pontos e características da pesquisa.

Resultados e discussão

Conforme demonstra a Tabela 1, a amostra, quase homogênea no que se refere ao sexo, foi composta por 437 escolares matriculados no ensino médio profissionalizante, dos quais a maioria era do sexo masculino (52,63%).

Tabela 1 – Caracterização do sexo dos escolares de ensino médio profissionalizante de Fortaleza que participaram do projeto de intervenção “Eu pratico saúde na escola” – Fortaleza, 2019

Sexo	N.	%
Masculino	230	52,63%
Feminino	207	47,37%
Total	437	100%

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

A Tabela 2 se refere ao resultado advindo da concepção dos escolares acerca do questionamento norteador: “Para que serve a disciplina de Educação Física escolar?”. Nessa sequência, as maiores prevalências encontradas se referem aos objetivos do ensino: 1) promoção de estilos de vida ativo e saudável (48,05%) e 2) aperfeiçoamento de técnicas esportivas (13,96%). Tais contextos vão ao encontro e desencontro das propostas estabelecidas dentro da temática norteadora do projeto: “Eu pratico saúde na escola”, visto que o principal objetivo do projeto seria o de desenvolver hábitos, conhecimentos e atitudes relacionados ao estilo de vida ativo e saudável. Em contrapartida, ainda assim, 13,96% dos adolescentes ainda compreendem que o papel da Educação Física escolar é aperfeiçoar técnicas esportivas.

É importante destacar que 15 questionários (3,43%) foram invalidados devido aos critérios de exclusão que passaram por: questões incompletas ou dados inválidos nas respostas verificadas por conta de rasuras, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Objetivos da Educação Física como componente curricular sob a óptica dos escolares de ensino médio profissionalizante da cidade Fortaleza que participaram do projeto de intervenção “Eu pratico saúde na escola” – Fortaleza, 2019

	N.	%
1 - Para liberar as energias para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas.	37	8,4%
2 - Para promover nos alunos a aprendizagem e aperfeiçoamento de técnicas esportivas.	61	13,9%
3 - Para que os alunos aprendam a ter uma boa conduta moral.	12	2,7%
4 - Para promover nos alunos estilos de vida ativa e saudável.	210	47,8%
5 - Para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento.	33	7,5%
6 - Para melhorar a condição física.	42	9,6%
7 - Não tenho opinião.	27	6,2%

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Com exceção dos itens 1 (Para liberar as energias para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas) e 7 (Não tenho opinião), os objetivos dispostos contemplam as competências a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física, mas o foco da questão é a prioridade que é dada na sua abordagem. A proposta de desenvolvimento integral do ser humano junto às conjunturas sociais e epidemiológicas da atualidade faz-se vital para a promoção da

saúde. Além disso, a disciplina de Educação Física deve propiciar e possibilitar aos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para uma atuação soberana e livre por muito tempo dentro da cultura do movimento.

Na perspectiva da incapacidade crítica de opinar acerca do objetivo de ensino da Educação Física, Lopes (2017) traz que a construção dos conhecimentos com ênfase nos benefícios da disciplina não está sendo efetiva. Nessa visão, os alunos não estão entendendo a disciplina de Educação Física como preponderante para a sua formação global. Por fim, não percebem a repercussão positiva que as atividades físicas trazem para a aquisição de estilo de vida ativo e saudável.

Ademais, deve-se entender a Educação Física para além de conceitos e modelos, pois um dos principais focos está na qualidade da aprendizagem dos discentes, pois são eles que configuram e dão sentido às práticas educacionais. Nesse ponto de vista, a qualidade do ensino deve estar pautada na capacidade e habilidade do professor em dominar e propor ferramentas necessárias em prol do aprendizado significativo, a citar: habilidades técnica, ética e moral pertinentes à qualidade da Educação Física (MARTINS; GOMES; COSTA, 2017).

Por outro lado, os achados podem indicar que a intervenção foi bem-sucedida, tendo em vista que, entre os sete possíveis objetivos das aulas, a maior parte dos escolares identificou a promoção do estilo de vida ativo e saudável como ação primeira. Essa constatação é de relevante importância para a qualidade de vida desses sujeitos, pois o processo de urbanização hodierno tem contribuído diretamente para que crianças e adolescentes tenham poucas oportunidades de serem ativas. Desse modo, a conscientiza-

ção e o estímulo são os primeiros passos no enfrentamento do problema.

Salienta-se a potencialidade do espaço escolar como estratégia para o desenvolvimento e promoção da saúde. Os motivos para tal assertiva se dão em: obrigatoriedade: grande parte do tempo do dia dos escolares é despendido na localidade escolar; período propício para a construção de aprendizagens significativas: encontram-se nas escolas os profissionais mais qualificados para a prática docente; e, por fim, contexto escolar: ambiente no qual a disciplina de Educação Física está inserida em seu papel pedagógico (MARQUES; COSTA, 2017).

Segundo Martins, Gomes e Costa (2017), a disciplina de Educação Física e, em maior grau, a escola como um todo devem, sim, desenvolver e proporcionar aprendizagens sociais e morais dos alunos, alavancando os propositivos de aprendizagem motora relacionada à saúde. Diante disso, tal discussão corrobora resultados do presente estudo que indicam como objetivo a “boa conduta moral”. Dessa forma, todos os alunos que participam dos momentos educativos escolares devem ter a oportunidade de aprender e desenvolver conhecimentos acerca da prática de atividades de modo que as reverberem por toda a vida com responsabilidade.

Em relação ao objetivo do aperfeiçoamento de técnicas esportivas, Pontes Júnior e Catunda (2017) preconizam a importância do desporto no que tange ao desenvolvimento da aptidão física relacionada à saúde, ao lazer ativo e ao rendimento acadêmico. Portanto, o objetivo de aperfeiçoamento de técnicas esportivas precisa estar correlacionado com o objetivo da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis e da melhoria da condição física. Nessa significação, denota-se que a escola tem papel preponderante no quesito

desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas voltados à aptidão física, não como treinamento de alto rendimento, e sim como aporte para a saúde.

Portanto, o desenvolvimento esportivo dos alunos deve ser visto para além da aula. Entretanto, ainda existem práticas docentes que dão ênfase ao processo educativo pautado demasiadamente nas estratégias do estilo comando e tarefa. Nesse contexto, os estudantes desenvolvem habilidades puramente motoras, em detrimento da significação da aprendizagem, discussão das práticas, estímulo à autonomia e democracia (FREIRE JÚNIOR; MALDONADO; SILVA, 2017).

Por fim, é importante acentuar que a atuação profissional apropriada perpassa pelo entendimento de novos saberes, concepções e processos, tendo em vista sua atuação significativa e contextualizada (GATTI, 2016). Nesse quesito, a formação de base dos docentes é um ponto de destaque para a facilitação coerente da aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a formação da cidadania ativa por intermédio da Educação Física.

Dentro das discussões preconizadas neste intento, é evidente e preponderante ressaltar que, acima de estilos, modelos e técnicas, a arte de educar demanda sempre uma intencionalidade e que o sucesso –, ou seja, a aprendizagem efetiva e significativa do aluno – sujeita-se à coerência entre os objetivos pedagógicos de aprendizagem e de ensino. Além disso, é digno afirmar que não existe um meio, técnica ou modelo de Educação Física superior ou melhor do que o outro (MARTINS; GOMES; COSTA, 2017) e que a avaliação das práticas docentes e dos alunos, no âmbito do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e formação de competências, constitui a base da educação bem-sucedida.

Considerações finais

Percebeu-se que os resultados ficaram diluídos nas sete opções de objetivos que foram disponibilizados. Portanto, sinalizam para os sentidos diversos do real papel da Educação Física na escola. Assim, as discussões de planos futuros podem ser geradas a partir disso: será que existe um único propósito da Educação Física na esfera escolar? Será que existe um modelo, protocolo, técnica, metodologia ou até mesmo sistema de avaliação ideal?

As realidades de ensino e formação são múltiplas, os docentes e discentes são individuais em cada ambiente e contexto. Logo, os contextos diversificados indicam que não existe um único meio ideal para se alcançar e construir a aprendizagem. Dessa maneira, o foco principal deve ser a formação humana pelo movimento, princípio inerente ao ser e primordial para as aprendizagens múltiplas para a vida social e a cidadania ativa.

Todavia, o objetivo de ensino da Educação Física com maior prevalência remete à promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Apesar de representar menos da metade da amostra, acredita-se que o projeto de intervenção foi bem exitoso. Contudo, sugere-se que outros projetos de intervenção tenham maior duração e ocorram com maior frequência semanal do que o proposto pelo presente estudo.

Salienta-se a importância do processo avaliativo no diagnóstico do conhecimento e compreensão dos escolares acerca dos objetivos de ensino da Educação Física, pois representa a necessidade de reflexão docente, ajuste no planejamento e proposição de novas estratégias de facilitação do processo de aprendizagem. Além de aumentar a efetividade

da aprendizagem, reforçam a indispensabilidade e legitimidade da disciplina na escola e reverberam suas consequências na construção de uma sociedade mais saudável.

A profissão ainda precisa avançar nesse aspecto, pois o panorama atual indica que há um ponto de incipiência e muitas vezes de não realização de propostas avaliativas nas aulas e nos sistemas de ensino no que concerne à Educação Física. Os contextos avaliativos que ainda perduram até hoje constituem modos de avaliar se o aluno está participando (dimensão procedimental de aprendizagem) com uso da observação assistemática e sem instrumento de registro das impressões. Nesse contexto, as dimensões conceituais e atitudinais não são avaliadas.

Teve-se como limitações do estudo a impossibilidade de ações ecológicas de coleta de dados, como, por exemplo, a não impressão dos questionários, pois algumas escolas não dispunham do recurso tecnológico (sala de informática com internet). Outro ponto importante se refere à restrição de tempo disponível para as intervenções. Nesse quesito, tal discussão se estende para a gestão escolar, pois é um aspecto estrutural das aulas de Educação Física.

Por fim, o ensaio permite ampliar o foco de pesquisas referentes às avaliações de propostas pedagógicas em Educação Física, superando o simples ato de avaliar pontualmente, e sim avaliar para transformar diante do processo e do sistema educacional para com a Educação Física em sua totalidade. Sugere-se o desenvolvimento de estudos acerca da formação inicial dos profissionais em Educação Física no que se refere a métodos de ensino, didática e avaliação.

Referências

ARAÚJO, F. A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In: CATUNDA, R.; MARQUES, A. (Org.). *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017. p. 119-149.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 3/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: um desafio. *Journal of Physical Education*, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

EKELUND, U. *et al.* Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *Jama*, v. 307, n. 7, p. 704-712, 2012.

FREIRE JÚNIOR, J. M.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física: um estudo na cidade de Aparecida/SP. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 28-46, 2017.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LOPES, A. R. N. *Promoção de estilos de vida ativos na escola: a percepção dos alunos sobre a Educação Física*. 2017. 42 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário), Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Física, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017.

MARQUES, A.; COSTA, F. C. Educar para um estilo de vida activo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Linda-a-Velha, n. 37, p. 109-123, 2017.

MARQUES, A. *et al.* Promoção da saúde: o novo paradigma legitimador da Educação Física escolar. In: CATUNDA, R.; MARQUES, A. (Org.). *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017. p. 11-28.

MARTINS, J.; GOMES, L.; COSTA, F. C. Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade. In: CATUNDA, R.; MARQUES, A. (Org.). *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017. p. 53-82.

PONTES JÚNIOR, J. A.; CATUNDA, R. O desporto formal e o desporto adaptado em Educação Física escolar: sua importância e implicações pedagógicas. In: CATUNDA, R.; MARQUES, A. (Org.). *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017. p. 151-170.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Arte, Docência e Práticas Educativas: Experiências e Contextos**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 05 de maio de 2020.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

 Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Arte, Docência e Práticas Educativas: Experiências e Contextos**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 05 de maio de 2020.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

 Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.

13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (Org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.

25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuzza (Org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Poifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuzza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.

39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (Org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (Org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (Org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (Org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; TELES, Mary Anne (Org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (Org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (Org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (Org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (Org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.

53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (Org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (Org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (Org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (Org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (Org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (Org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (Org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).

81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, Maria Nobre. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: poder e disputa local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).

96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (Org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (Org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (Org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Joccyana Cavalcante da (Org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (Org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (Org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (Org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-85-7826-768-1.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (Org.). *Pedagogia do Trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (Org.). *Pedagogia do Trabalho: a atuação do pedagogo*

- go na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2019. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (*E-book*).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é Resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (*E-book*).
 109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (*E-book*).
 110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (Org.). *Letramentos e suas Múltiplas Faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (*E-book*).
 111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenía Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 410 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
 112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
 113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (Org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (*E-book*).