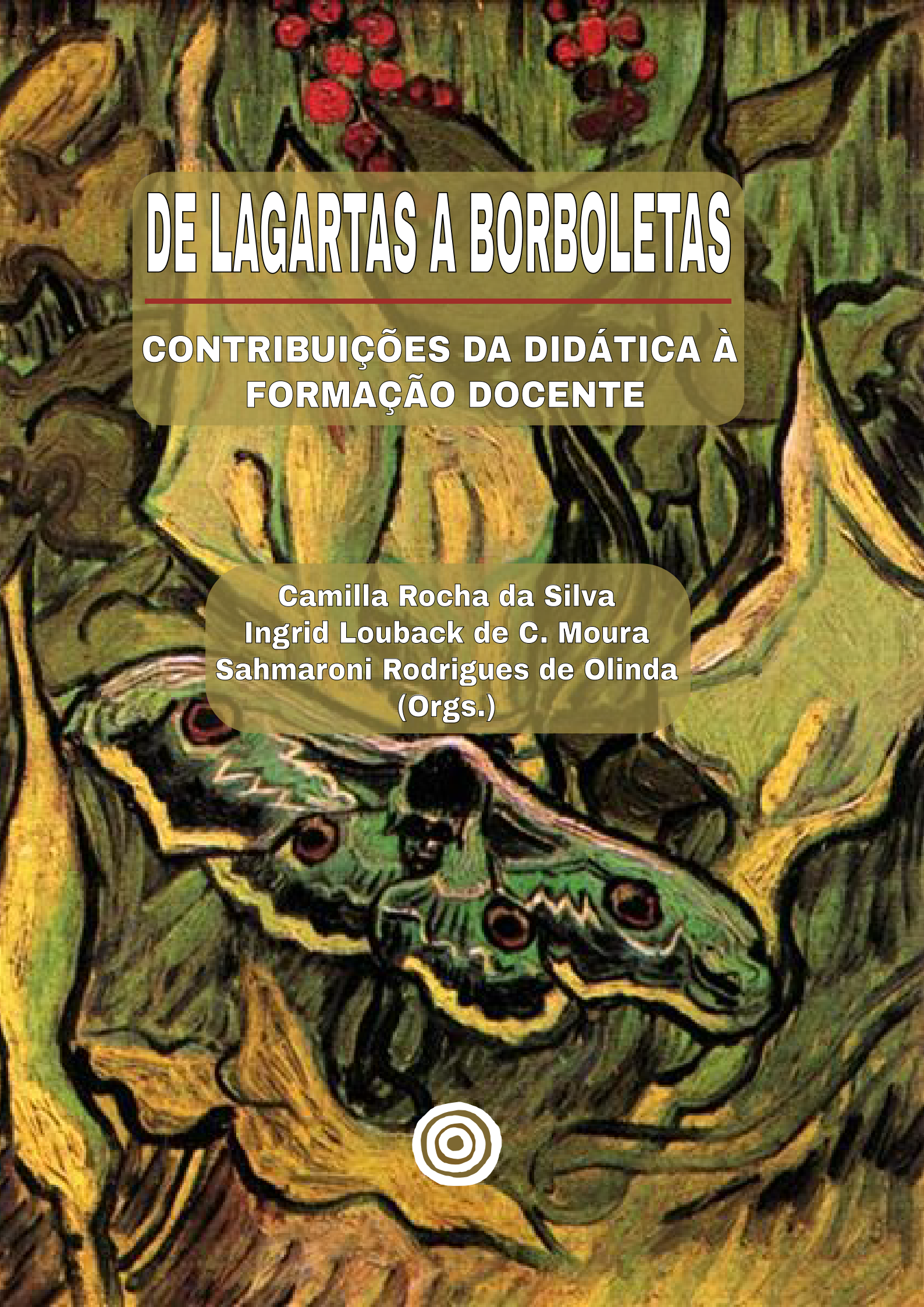


DE LAGARTAS A BORBOLETAS

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA À FORMAÇÃO DOCENTE

Camilla Rocha da Silva
Ingrid Louback de C. Moura
Sahmaroni Rodrigues de Olinda
(Orgs.)

Formar professores é extraordinário, o livro "De lagartas a borboletas: contribuições da Didática à formação docente" é instigante e oferece elementos mobilizadores para ampliação e aprofundamento da complexa teia em que se tece essa formação. Os textos são ricos, com potencialidade para despertar diferentes sentimentos, emoções, articulações, aprendizagens, questionamentos e reflexões nos leitores, como caquinhos de uma obra prima que se espatifam e se espalham para que novas obras primas floresçam. As questões trazidas pelos autores agregam e articulam múltiplos aspectos do caleidoscópio da formação docente, que vão mudando de forma e de cor a cada diferente mirada, e que são fundamentais para a transformação da lagarta em borboleta.

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

CC BY SA

www.editoraviadourada.org

DE LAGARTAS A BORBOLETAS

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA À FORMAÇÃO DOCENTE

Série

Saberes e Fazeres da Educação

Diretores da série

Prof. Dr. Estanislau Ferreira Bié
Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior
Prof.ª. Me. Maria Saraiva da Silva

Comitê Científico

Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará-UFC

Dra. Cícera Nunes
Universidade Regional do Cariri-URCA

Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará-UFC

Dra. Dawn Duke
University Tennessee/ EUA

Dr. Estanislau Ferreira Bié
Universidade Federal do Ceará-UFC

Dr. Henrique Cunha Júnior
Universidade Federal do Ceará-UFC

Dr. João Marcus Figueiredo Assis
Universidade Federal do Estado do RJ-UNIRIO

Dra. Maria Sílvia Bacila
Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR

Dr. Nardi Sousa
Universidade de Santiago/ Cabo Verde

Dr. Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR

Me. Maria Saraiva da Silva
Universidade Federal do Estado do RJ-UNIRIO

DE LAGARTAS A BORBOLETAS

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA À FORMAÇÃO DOCENTE

Camilla Rocha da Silva
Ingrid Louback de C. Moura
Sahmaroni Rodrigues de Olinda
(Orgs.)

Editora Via Dourada
Fortaleza - Ceará
2022

Diagramação: Estanislau Ferreira Bié

Imagem da capa: Vincent Van Gogh

Capa: Estanislau Ferreira Bié

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

A Editora Via Dourada segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Série Saberes e Fazeres da Educação - 32

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA, Camilla Rocha da; MOURA, Ingrid Louback; OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de.

De lagartas a borboletas: contribuições da didática à formação docente [recurso eletrônico] / Camilla Rocha da Silva; Ingrid Louback de C. Moura; Sahmaroni Rodrigues de Olinda (Orgs.) -- Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2022.

248p.

ISBN - 978-65-89622-49-9

Disponível em: http://www.editoraviadourada.org

1. De lagartas a borboletas; 2. Didática; 3. Formação docente; I. Título. II. Série

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO 13
Carmensita Matos Braga Passos

MINICURRÍCULOS AUTORAS(ES) 19

CAPÍTULO 1 24
A PRIMAVERA DA LAGARTA: por uma formação ludoestética do educador infantil
Alexandre Santiago da Costa

CAPÍTULO 2 47
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA COVID-19: reflexões críticas sobre sua implementação na rede pública de ensino de Fortaleza
Marina Leite Soares
Thuany Asevedo Farias do Vale
Camilla Rocha da Silva

CAPÍTULO 3 72
LUDICIDADE E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
Danilo Alves Barroso
Alexandre Santiago da Costa

CAPÍTULO 4 97

EU, PROFESSOR DE DIDÁTICA, EM BUSCA DA ARTE DE ENSINAR

Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior

CAPÍTULO 5 118

O ESTUDO SOBRE BULLYING NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFC

Ingrid Louback de Castro Moura
Matheus Alves Frota

CAPÍTULO 6 137

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Karla Karoline Vieira Lopes

CAPÍTULO 7 159

A DIDÁTICA, OS SABERES E OS PROCESSOS FORMATIVOS COLABORATIVOS: reflexões docentes em contexto de pandemia

Luciana Venâncio
Luiz Sanches Neto

CAPÍTULO 8 181

O FAZER CURRICULAR PEDAGÓGICO DOCENTE: ocupando territórios sacralizados

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos
Bernadete de Souza Porto
Talita Almeida Rodrigues

CAPÍTULO 9 **208**

PLANEJAMENTO DO ENSINO NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO: ação pedagógica mediadora da intencionalidade docente

Maria de Lourdes Tavares Magalhães
Bernadete de Souza Porto

CAPÍTULO 10 **229**

BELL HOOKS E PAULO FREIRE: por uma pedagogia engajada na formação de docentes

Sahmaroni Rodrigues de Olinda
Luana Ferreira de Sousa

“A primavera chegará, mesmo que ninguém mais saiba seu nome, nem acredite no calendário, nem possua jardim para recebê-la”

(**Saudação à Primavera – Cecília Meireles**)

PREFÁCIO

Carmensita Matos Braga Passos

Há alguns dias, minha filha participou de um curso em que o instrutor pediu para que todos se apresentassem e incluíssem na apresentação algo que fazem de extraordinário. Fiquei me questionando como eu responderia a essa indagação e, de pronto, não identifiquei nada de extraordinário para incluir na minha suposta apresentação. Logo em seguida, comecei a ler a coletânea que ora apresento e, de súbito, me veio a resposta, como se fosse um lampejo: formar professores, esse é meu feito extraordinário! É nisso que acredito, é nisso que me realizo, é nisso que me arrisco! É esse o compromisso que me move e comove profissionalmente! E é muito claro para mim o quão extraordinário é formar professores, e como é fundamental encontrar o extraordinário no desenvolvimento das atividades diárias, no enfrentamento dos desafios, no brilho do olhar do estudante que ampliou sua forma de compreender a educação a partir de minha contribuição docente. Ver o extraordinário no simples, a docência proporciona esse encantamento!

É porque formar professores é extraordinário, que a leitura do livro *De lagartas a borboletas: contribuições da Didática à formação docente* é instigante e oferece elementos mobilizadores para ampliação e aprofundamento da complexa teia em que se tece essa formação. Os textos são ricos, com potencialidade para despertar diferentes sentimentos, emoções, articulações, aprendizagens, questionamentos e reflexões nos leitores, como

caquinhos de uma obra prima que se espatifam e se espalham para que novas obras primas floresçam. As questões trazidas pelos autores agregam e articulam múltiplos aspectos do caleidoscópio da formação docente, que vão mudando de forma e de cor a cada diferente mirada, e que são fundamentais para a transformação da lagarta em borboleta.

A Primavera da Lagarta: por uma formação ludoestética do educador infantil, texto que abre a coletânea, de autoria Alexandre Santiago da Costa, defende a formação ludoestética do educador de crianças como um processo de constituição da profissionalidade e da identidade docente pela via da ludicidade, da arte, da sensibilidade e da autonomia. O autor apresenta uma pesquisa ação realizada com professoras da rede municipal, um processo formativo que inclui, para além da racionalidade técnica, aspectos sensíveis, afetivos, emocionais, criativos e vivenciais, em que as atividades lúdicas e estéticas levaram as participantes a recriarem suas percepções de mundo que são alicerces da prática docente.

Descrever, documentar e refletir sobre os resultados das atividades do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é a proposta do texto *Ensino Remoto Emergencial na Pandemia Covid-19: reflexões críticas sobre sua implementação na rede pública de ensino de Fortaleza*, de Marina Leite Soares, Thuany Asevedo Farias do Vale e Camilla Rocha da Silva. A pesquisa ocorreu durante o período letivo de 2021.1, momento em que se vivenciava o ensino remoto emergencial como medida de enfrentamento à pandemia da Covid-19. A aproximação com a realidade escolar visou incitar reflexões críticas e propositivas sobre a prática docente através da ação-

-reflexão-ação e evidenciou os desafios e problemas sociais enfrentados pela professora investigada, pelos estudantes e suas famílias, escancarando as desigualdades sociais e a ausência de políticas públicas consistentes para o enfrentamento da pandemia.

Ludicidade e o Processo de Constituição da Identidade Docente sob a Ótica de Professores em Formação, escrito por Danilo Alves Barroso e Alexandre Santiago da Costa, tem como objetivo analisar como professores em formação veem a importância da ludicidade para o seu fazer pedagógico e suas influências na constituição da sua identidade profissional. Destacando o caráter subjetivo da experiência lúdica, plena, alegre, significativa, o texto defende que os princípios da ludicidade estejam presentes na formação da identidade docente superando velhas abordagens educacionais e incluindo um conhecimento que humaniza educandos e educadores.

Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior toma por base suas inquietações como professor da disciplina Didática, em seu texto *Eu, Professor de Didática, em Busca da Arte de Ensinar*, e nos convida a refletir sobre a dimensão técnica inerente à essa área da Pedagogia. O autor destaca a necessária articulação dessa dimensão com as dimensões humana e político-social, para que não se reduza a uma abordagem tecnicista prescritiva e descontextualizada. O autor propõe a reintegração da arte à técnica por meio da estética, entendendo a técnica como procedimento necessário ao alcance de um objetivo e a arte como uma forma de conhecimento que propicia o acesso ao real por diferentes perspectivas, que favorece novos olhares, variadas formas de expressão e interpretação dos objetos, mobilizando

o prazer e a sensibilidade dos sujeitos envolvidos.

O Estudo sobre Bullying na Formação de Professores: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFC, de Matheus Alves Frota e Ingrid Louback de Castro Moura, propõe algumas reflexões sobre o tema *bullying* na formação docente e, nesta direção, questiona se há espaços para estudos dessa temática nos cursos de Pedagogia da UFC. Destacando o caráter intencional, repetitivo e agressivo do *bullying*, que ocorre sem motivação evidente, causa dor, angústia e sofrimento, os autores defendem a inclusão dessa temática nos curso de formação docente, no sentido de subsidiar o futuro professor para a prevenção, identificação e intervenção de situações que envolvam o *bullying*.

Em seu texto *A Formação do Pedagogo para Atuar na Educação não Escolar*, Karla Karoline Vieira Lopes buscou analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), no que se refere à Educação Não Escolar. A autora destaca a relevância da educação que ocorre em instituições não escolares, no contexto de um mundo marcado pela velocidade do acesso à informação, pela complexidade, pela diversidade e pelas constantes transformações econômicas, culturais, sociais e comportamentais, impondo novas e urgentes demandas à educação. Nessa perspectiva, há uma ampliação dos espaços não escolares, abrindo alternativas de inserção do pedagogo e demandando uma formação que contemple as variadas possibilidades de atuação profissional.

Luciana Venâncio e Luiz Sanches Neto nos instigam com reflexões a respeito do papel social, político e pedagógico que desempenham como professores/as de um curso de licencia-

tura em Educação Física. Em seu texto *A Didática, os Saberes e os Processos Formativos Colaborativos: reflexões docentes em contexto de pandemia*, os autores apresentam as reflexões compartilhadas a partir de processos colaborativos com vistas a uma ressignificação da didática e dos saberes docentes, diante de novas exigências, desafios e incertezas enfrentados no contexto de pandemia da Covid-19.

Discutir sobre a compreensão dos múltiplos sentidos que professores do Ensino Médio desenvolvem sobre o fazer curricular pedagógico constituiu-se como objetivo do artigo *O Fazer Curricular Pedagógico Docente: ocupando territórios sacralizados*, de Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos, Bernadete de Souza Porto e Talita Almeida Rodrigues. Tomando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como elemento propulsor das discussões, as autoras denunciam seu caráter homogeneizador, padronizador e controlador, evidenciando que o processo definidor de um currículo único é permeado por conflitos, disputas, tensões e relações de poder, em que determinadas vozes são silenciadas e a diversidade é omitida. O texto ressalta, ainda, a resistência dos professores e das professoras investigados no enfrentamento das amarras do currículo imposto, criando alternativas de autonomia pedagógica.

O artigo de Maria de Lourdes Tavares Magalhães e Bernadete de Souza Porto, intitulado *Planejamento do Ensino na Perspectiva Crítica da Educação: ação pedagógica mediadora da intencionalidade docente*, discute importantes aportes teóricos para a compreensão do planejamento do ensino na perspectiva crítica da educação, sua importância para a docência, seus elementos constitutivos e sua trajetória histórica no Brasil. As au-

toras ressaltam a relevância do planejamento, elemento essencial da atividade educativa que, como referencial pedagógico da ação docente expressa opções político-pedagógicas. Contrapondo-se a uma abordagem burocrática que reduz o planejamento ao preenchimento de formulários descontextualizados, as autoras defendem o planejamento como reflexão contínua sobre a prática, que conduz a uma práxis pedagógica transformadora, comprometida, crítica e criativa.

O texto *bell hooks e Paulo Freire: por uma pedagogia engajada na formação de docentes*, de Sahmaroni Rodrigues de Olinda e Luana Ferreira de Sousa, sintetiza a compreensão de uma pedagogia engajada na formação docente a partir a obra de *bell hooks* e Paulo Freire. Para a pedagogia engajada, educar é um ato de comunhão entre seres humanos em processo de reflexão, libertação e conscientização, que pressupõe respeito aos saberes dos estudantes. Trata-se de um processo de criação coletiva de conhecimento, em que cabe ao docente incentivar o discente a se fazer presente na produção das aulas e, ao discente, comprometer-se com sua aprendizagem e com o desenvolvimento coletivo.

Que voem as borboletas! Que venha o extraordinário! Que o caleidoscópio multiplique suas formas e cores! Que se espalhem os caquinhos!

Fortaleza, 15 de setembro de 2022.

MINICURRÍCULOS AUTORAS(ES) DO LIVRO

“De lagartas a borboletas: contribuições da Didática à formação docente”

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA

Pedagogo, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática do Ensino do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: santiagoalexandre@yahoo.com.br.

BERNADETE DE SOUZA PORTO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada II na UFC – Departamento de Teoria e Prática do Ensino. E-mail: bernadete.porto@gmail.com

CAMILLA ROCHA DA SILVA

Doutora (2017), Mestre (2013) em Educação e Pedagoga (2009) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta I do Departamento de Teoria e Prática do Ensino (UFC). Mãe da Sarah e do Vicente. E-mail: camilla.pedagoga@hotmail.com

DANILO ALVES BARROSO

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE. E-mail: daniloalbar@gmail.com.

EDUARDO AMÉRICO PEDROSA L. JÚNIOR

Licenciado em História e em Pedagogia, especialista em Edu-

cação Biocêntrica e mestre e doutor em Educação. Entre 2014 e 2021, atuou como professor substituto de Didática na UECE e na UFC. Professor do Departamento de Teoria e Prática do Ensino (UFC).

INGRID LOUBACK DE CASTRO MOURA

Pedagoga (2004) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorado (2015) e Mestrado (2009) em Educação pela UFC. Professora Adjunta III da Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Teoria e Prática do Ensino (DPTE). E-mail: ingridlouback@ufc.br

KARLA KAROLINE VIEIRA LOPES

Mestre em Educação Brasileira e Graduada em Pedagogia, ambas pela Universidade Federal do Ceará. É servidora técnico-administrativa da Universidade Federal do Ceará, desde 2010.

LUANA FERREIRA DE SOUSA

Docente da rede básica de ensino. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente (GEPED-UFC).

LUCIANA VENÂNCIO

Licenciada em Educação Física (Unesp-Rio Claro), Mestre em Educação Física Escolar (Unesp-Rio Claro), Doutora em Educação (Unesp-Presidente Prudente). Professora Adjunta na Universidade Federal do Ceará.

LUIZ SANCHES NETO

Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará. Bacharel e Licenciado em Educação Física (Universidade de São Paulo). Mestre e Doutor em Pedagogia da Motricidade Humana e Pós-Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista).

MARIA AURILENE DE D. M. VASCONCELOS

Doutora e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Formação do Gestor Escolar e em Gestão e Avaliação Pública (UFJF). Graduada em Pedagogia (UECE). Professora da Uespi e da Faculdade de Administração Comércio e Empreendedorismo (FACEM).

MARIA DE LOURDES TAVARES MAGALHÃES

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: loudesmario5@yahoo.com.br

MARINA LEITE SOARES

Arte-educadora (atelierista) da escola Vila Criança e da Prupê. Graduada em Direito (2011) e em Pedagogia (2022). Artista visual. Pesquisadora da Arte na Infância.

MATHEUS ALVES FROTA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Foi bolsista de extensão do Projeto Centros Rurais de Inclusão digital e do Programa de Iniciação a Docência. Atualmente é professor de tecnologia educacional na rede particular de ensino.

SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará / Université Paris 13 Sorbonne/Nord. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente. Docente do curso de Pedagogia FACEDI – UECE/ Itapipoca.

TALITA ALMEIDA RODRIGUES

Pedagoga e Mestre em Educação (Universidade Federal do Ceará). MBA em Gestão, Empreendedorismo e Marketing pela PUCRS e MBA em Liderança e Gestão Avançada de Pessoas pela UNI7. Atua na Gestão Pedagógica na rede privada da educação

básica.

THUANY ASEVEDO FARIAS DO VALE

Educadora popular, formada em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Militante da luta pela educação comprometida com as demandas da classe trabalhadora. Mãe de Dante.

CAPÍTULO 1

A PRIMAVERA DA LAGARTA: por uma formação ludoestética do educador infantil

Alexandre Santiago da Costa

1 INTRODUÇÃO

A escritora Ruth Rocha escreveu um livro denominado "A primavera da lagarta". É uma fábula que conta uma trajetória de descobertas entre os bichos da floresta. Animais se preparam para atacar uma lagarta "comilona, preguiçosa e horrorosa", segundo os bichos revoltados. Até que descobrem no galho de uma amoreira, um milagre da vida, uma impressionante metamorfose da lagarta que vira uma linda borboleta. Ouso usar da poética literária, de uma lagarta e seu processo formativo lento, doloroso, sereno e alheio aos olhos mais superficiais como a metáfora da formação ludoestética do educador de crianças, um processo semelhante de constituição de sua profissionalidade pelo viés da ludicidade, da arte, da sensibilidade, da autonomia e da sua identidade docente.

Entendemos que Ludicidade e a Estética configuram-se como processos internos, subjetivos e pessoais carregados de expressão, afetividade e significados, além de um processo que preconiza o ser como um todo, nos seus aspectos, motores, afetivos, sociais e cognitivos. A brincadeira é em essência um ins-

trumento lúdico na educação por fazer parte como instrumento dinamizador e integrador da cultura lúdica infantil (COSTA, 2007). Já a Estética, como fenômeno que remete a expressão do ser, traz a possibilidade do trabalho com linguagens diversas como a linguagem plástica, a linguagem musical, a linguagem corporal e o jogo dramático (gênese da linguagem teatral) e muito mais linguagens, afinal, temos "cem" linguagens.

Essas linguagens artísticas e lúdicas traduzem com base nas expressões individuais e coletivas das crianças um processo motivador, simbólico e lúdico e se alinham como elemento central na educação estética e lúdica da criança e do educador. Jobim e Sousa (2003:150) parafraseando Walter Benjamim indaga sobre *essa linguagem fruto de experiência significativa e libertadora, perguntando ainda como recuperar a experiência original pura, não contaminada por uma forma instrumental de ver e se relacionar com o real? Como encontrar algo parecido com uma "infância da experiência"? e como relacionar essa " infância da experiência" com a linguagem?*.

2 LUDOESTÉTICA: a dimensão lúdica e estética na formação do educador infantil

O que chamamos de ludoestética? E quais as implicações desse termo e premissas na formação docente? Tentaremos trazer argumentos conceituais do lúdico e da estética para consolidar o conceito de ludoestética e posteriormente sua implicância na formação humana.

Por que a estética é tão importante para a formação do educador de crianças? Primeiramente, conceituar estética não

é tarefa fácil, deve ser estudada dentro de uma complexidade e redes de significados atrelados as mudanças socioculturais. Entender tal conceito é entender a efemeridade do pensamento da criação artística, o que podemos fazer é trazer elementos para agregar a discussão da estética e sua dimensão formativa nos educadores da infância. A estética está ligada a preceitos sociais, a construção do "gosto" algo extremamente subjetivo e cultural.

Diante de tal perspectiva, podemos conceber a estética como o entendimento e o sentimento. No caráter da *aisthetiké*, podemos trazer o sentimento e a relação travada entre produção cultural e os sujeitos, em uma dimensão de diálogo de subjetividades, encontros de ideias e sentimentos que são partilhados ou negados por linguagens diversas. É entender o caráter comunicacional de uma ideia, que pode estar presente em uma obra de arte, artefato cultural ou até mesmo em uma aula. A estética levanta questões sobre a natureza das "coisas", as causas de seu êxito, seus objetivos, seus meios de expressão, sua relação com a esfera emocional de quem a produz, seus mecanismos de atuação – ela deriva de intenções instigantes, racionais, simbólicas ou catárticas. O ensino é um evento estético.

Segundo Vásquez (*apud FURTADO, 2011*), usualmente estética está relacionada com beleza e arte, o que restringe o conceito e a experimentação estética de modo geral, pois a estética está muito mais relacionada às relações e significados entre conteúdos e formas. Relações essas que se fundamentam e se fundam na sensibilidade, na criatividade, na imaginação, no intelecto e nas emoções. Ai a relação fértil com o processo pedagógico e o trabalho docente.

A estética, de acordo com Chauí (2000), é o diálogo sentido entre a forma (expressão/linguagem) e conteúdo (ideia / sentimento). Portanto, a prática docente insere-se nessa perspectiva estética já que o processo de ensino e aprendizagem requerem formas e expressões significativas dos saberes e conhecimentos em um diálogo afetivo com a cultura, os educandos e suas subjetividades.

A arte e a ludicidade vêm sendo preteridas em favor de conhecimentos e fatores pragmáticos na evolução da humanidade e especificamente na formação de educadores. Duarte júnior (2002), na sua obra "O sentido dos sentidos", afirma que um dos males da nossa sociedade, imersa na condição pós-moderna é a angústia da própria condição humana. Os escapes dessa angústia angustiantes só são sentidos e saboreados por uns poucos, consistindo um privilégio dos que dispõe de ócio. O ócio, que segundo o Filósofo Domenico de Masi é extremamente necessário e criativo, e precisa ser estendido a todos, como uma tentativa de devolver a esse homem sua natureza lúdica e não apenas racional e pragmática. O ócio possibilita significativos processos criativos em arte. Segundo Fortuna (2002, p. 04):

> Na defesa pós-moderna da existência do não-racional entre o irracional e o racional, postulando um justo lugar para o imaginário, o emocional, os sentimentos, o sensível, as fantasias, o sonho... enfim, para tudo o que constitui a vida psíquica das pessoas, inclusive a ludicidade.

A arte e o jogo nutrem a humanidade de uma gama de saberes, que muitas vezes , o intelecto não consegue expressar. De acordo com, Barbosa (1991, p. 12), "A arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro

que não estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas".

A arte e o lúdico possibilitam a transcendência da realidade imediata, destruindo a objetividade das relações sociais estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência, o renascimento da subjetividade rebelde, tudo posso pelo simbolismo. A experiência que segundo Larrossa (2015), precisa e deve nos atravessar. Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência, a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece. Defendemos esse sentido de "experiência" para a formação docente, contrária a esterilidade e pobre de significado e desejo.

Para Barrios (*apud* FURTADO, 2011), é necessário considerar a experiência estética como uma experiência vital e sensível em que se perde a distância entre imaginação e realidade e em que se aceita um mundo do sentido por via lúdica.

Então, a arte é necessária na formação docente para que o educador se torne capaz de conhecer e modificar esse mundo, num processo dialético e de aprendizagem mais humana, sensível e crítica. Mas a arte também é necessária pela subjetividade e simbolismo que outorga às experiências humanas, num movimento de uma "possível utopia", tencionando o que se tem de felicidade e o que se poderia ter, como escreve Linhares (1999, p. 38):

> O trabalho com a utopia é, necessariamente, um campo tenso, onde se trabalha o que se vê do real do modo como ele se

> apresenta hoje e seus possíveis. Isso quer dizer que quando se mira a fantasia, o desejo, o sonho, também se está criando um campo de tensão entre o não-ser-ainda dessa "realidade" e o que temos hoje. Está se lidando com o progressivo e o regressivo. Como pares mínimos, indissoluvelmente ligados e que se mostram a tessitura do que é cultural e do que é estrutura.

Tal reflexão de Linhares é muito similar ao que apontam as reflexões do dramaturgo Bertolt Brecht (1990), que reflete sobre uma arte em que seus espectadores entendam que sua situação social é um estado provisório e não uma realidade instituída e intrínseca à sua vida, mas sim, com possibilidades de mobilidade. A ludicidade entendida também como processo desvelador do ser humano se relaciona com a arte nessa mobilidade das subjetividades docentes, mostrando pelo jogo simbólico e lúdico as representações do devir.

O jogo e o lúdico tem uma potencialidade em relação à representação social, ao diálogo com as culturas e à subjetividade dos sujeitos. O jogo tem um alto nível de imaginação e fantasia pela transformação dos objetos e da realidade, que Elkonim (1998), chama de "alquimia da fantasia".

Podemos pensar, então, no jogo, uma forte relação com a arte, já que os dois tem interfaces na simbolização e na representação da realidade e das subjetividades do sujeito, como afirma Elkonim (1998, p. 67): "A base do jogo protagonizado, não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos".

Já a ludicidade, que segundo Luckesi (2002) é entendida como um processo de plenitude do ser, com liberdade, autonomia e criatividade, pressupõe também esse processo de cons-

ciência do ser, que tem um movimento do intrapessoal para o interpessoal. A arte é lúdica quando trabalha com processos conscientes e que possibilita estágios de implicação em determinada ação. A ludicidade nos traz importantes elementos para pensar sobre nossa realidade, nossa sociedade, a relação do "eu-social" com o "eu-individual".

Segundo D´Ávila (2014, p. 11):

> Como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo. Nesse sentido, enquanto princípio formativo, a ludicidade é uma força motriz que impregna primeiramente o professor, elevando seu estado de espírito para um sentimento de proatividade, de alegria interna e o impulsiona a ações desencadeadoras de aprendizagens.

A formação ludoestética deve basear-se na subjetividade dos próprios indivíduos, na sua inteligência e nas suas paixões, nos seus impulsos e nos seus objetivos. Uma formação ludoestética poderá ser uma possibilidade que arrisque uma transgressão e uma subversão interdisciplinar a esta determinação e, abarcando a complexidade da realidade, com efetivos projetos com vistas a melhorar a democracia racial, econômica, política e cultural.

O desejo e o prazer também são elementos importantes na constituição docente e as características do jogo que se atrelam a uma formação mais sensível, autônoma e criativa, como relata Fortuna (2000, p. 7):

> Aprendizagem deve rimar com prazer. E onde está o prazer no jogo? Naquilo que o caracteriza: espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade externa e interna, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e

> instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa.

A formação ludoestética preconizada pelo brinquedo, jogo e pela estética trazem percepções do mundo desse educador e que são alicerces de sua prática docente. Fortuna (2000) esclarece que esse simbolismo constantemente recriado pelo lúdico na formação docente consegue transpor para a prática docente um processo de intensa recriação e reflexão de suas práticas, sendo a imaginação um fator importante na sua prática docente. O desafio e a surpresa são sempre possibilidades da inovação e da criatividade no planejamento e em descobertas que mobilizam seus saberes experienciais e pedagógicos na prática educativa.

É também pelo brinquedo e pela arte que professores e crianças apreendem e resignificam o mundo percebido ao seu redor. Entendemos então que ambas teorias trazem o conteúdo expressivo e subjetivo que a prática libertadora e lúdica propõe, se contrapondo a práticas excludentes e sem significado. Conforme Costa (2007, p. 57) ressalta:

> A brincadeira talvez seja o paradigma mais expressivo da problemática relação criança/escola posto que se realiza sob o signo do precário, efêmero, mutante e como tal escapa a toda tentativa de normatização pedagógica que vise estabilizá-la [...] As crianças porém deliberam sobre seu uso a partir das perguntas que fazem a este mundo e não a partir das respostas que ele lhes dá.

Muitos estudos e pesquisas, como as de Pires dos Santos (1997), Vygotsky (1989 a, b), Brougére (1998), Kishimoto (1993), Costa e Colaço (2007) Elkonin (1998) e Benjamim (1984), Luckesi (2002), D´Ávila (2014), têm proporcionado discussões sobre educação lúdica e o desenvolvimento huma-

no, apontando para uma prática pedagógica que atenda o desenvolvimento omnilateral do ser. Tais estudos têm indicado avanços no que se refere ao acesso à teoria do brinquedo e da ludicidade na educação e nas práticas pedagógicas. Contudo, o brinquedo ainda é visto como algo supérfluo de perspectiva ornamental e recreativa na instituição educativa e nos cursos de formação de professores.

A dimensão estética dessas práticas lúdicas que indicam uma relação entre brinquedo e arte tem em alguns autores como Duarte Júnior (2000), Fisher (1987) , Read (2001) Barbosa (2002), Benjamim (1984), Huizinga (1990) e Shiller (1979), grandes contribuições para uma construção teórica acerca das relações entre arte e brinquedo. Contudo, ainda é muito superficial o estudo acerca da relação entre estética e brinquedo.

Então, as qualidades formativas da arte e do lúdico baseiam-se nas dimensões em que a arte transcende a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento. Assim, a arte e o lúdico criam o mundo em que a subversão da experiência da própria arte se torna possível, vislumbrando na formação docente processos motivadores, complexos, de mobilização da ação humana e com manifestações culturais e instigantes, pois se tratam de linguagens dentro de um sistema simbólico de representações humanas, de natureza histórico-social milenar.

3 É PRECISO TER PACIÊNCIA COM AS LAGARTAS, SE QUISERMOS CONHECER AS BORBOLETAS: por uma formação em contexto e ludoestética de educadores da infância

Apresento neste item alguns achados da minha pesquisa de doutorado, um recorte que versa sobre a formação em contexto e ludoestética. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2016 a 2017 em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública de Fortaleza. A pesquisa-ação contou com um universo de 23 professoras e um grupo focal de 3 docentes. Exponho a seguir alguns recortes da metodologia da formação e da produção e análise dos dados da pesquisa.

O primeiro momento da pesquisa foi o diagnóstico da realidade. O segundo momento a partir do diagnóstico e do conhecimento da realidade, desenhamos a formação, que comumente era revista e refeita, pela complexidade e demandas que iam se modificando ao longo da pesquisa. As formações das educadoras tiveram uma dimensão simbólica e de imersão cultural a partir de um conjunto de estratégias lúdicas que se utilizou de uma diversidade de linguagens ludoestéticas expressivas: as artes visuais, o brincar, a expressão corporal, os jogos teatrais, o cinema e a música como elementos de imersão nas “culturas” pessoais e profissionais dos educadores infantis. De acordo Smolka (2009, p. 7):

> Vigotski enfoca e analisa a imaginação como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem, e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética. Mostra-se assim, o persistente interesse desse autor no estudo e na compreensão dos processos psíquicos, apoiados no pressuposto da na-

> tureza social do desenvolvimento humano; ganham especial relevância a emoção e arte; evidencia-se o papel fundamental da educação e das relações de ensino na apropriação e produção de novas formas de vida e atividade.

O objetivo era uma ressignificação de suas práticas para que os processos que defendemos na educação das crianças como princípios éticos e estéticos fossem vivenciados pelas educadoras não apenas como uma transposição didática, mas como potenciais processos de significados para suas práticas pessoais e profissionais. A metodologia da pesquisa-ação tinha uma relação muito forte com essas práticas lúdicas em que o pesquisador é um "animador" cultural, possibilitando processos de buscas pessoais e coletivas na pesquisa. O que buscávamos nas nossas práticas lúdicas, que preconizavam ações criativas e expressivas, é o que Vygotsky considera como criação imaginativa. A interpretação de Góes (2000), Elkonim (1984) e Vygotsky (1987) atribui ao jogo imaginário uma dupla tendência a ações subordinadas ao real, pelos seus vínculos com acontecimentos e regras daquilo que é vivenciado, e a transformação do real pelas possibilidades de recombinação criativa das experiências.

Pudemos perceber esse processo nas visitas às exposições de arte, nas quais o jogo instaurado pela arte contemporânea permitiu às professoras participantes da pesquisa interagir, brincar com as obras, cheirar, sentir, o que foi de intenso prazer estético e lúdico.

> A visita a XVIII UUNIFOR PLÁSTICA foi uma experiência intensa para as professoras que, na sua maioria, nunca tinham ido a uma exposição de artes visuais. A interatividade e a multiplicidade de linguagens (fotografia, videoinstalação, pintura, grafite, instalações, esculturas, gravuras, entre outras) proporcionou grande admiração, percebida nos olhares atentos e pela alegria delas quando podiam tocar e brincar

> com alguns objetos de artes, como instrumentos feitos de sucata, ou um tanque cheio de água que permitia aos visitantes escutar os sons do corpo com o auxilio de canos de PVC. Cada obra era uma descoberta, um jogo de adivinhações sobre: o que o artista quis dizer com aquilo? **(Diário de Campo – 31/10/16)**

As práticas lúdicas preconizadas pelo lúdico e pela estética trazem à tona as percepções do mundo desse educador e que são alicerces de sua prática docente. A arte, e estendemos tal ideia para o brinquedo, são formas de saberes sensíveis e expressivos de intrínseca relação afetiva. É também pelo lúdico e pela arte que professores e crianças apreendem e ressignificam o mundo percebido ao seu redor. Entendemos, então, que ambas as teorias trazem o conteúdo expressivo e subjetivo que a prática libertadora e lúdica propõe, contrapondo-se a práticas excludentes e sem significado.

Tais pressupostos reafirmam as estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa como forma de conceber o educador em sua totalidade e não priorizando apenas seus aspectos teóricos.

> Nossa acolhida de hoje teve como objetivo pensar no corpo desse educador e na perspectiva em que o corpo reproduz as relações pessoais e coletivas. Para tanto, foram realizados jogos teatrais que tinham o corpo como principal instrumento de expressão. Priorizamos a linguagem não-verbal, para potencializar esse corpo que fala. O primeiro jogo foi o do 'João teimoso' que instaura e desenvolve a confiança do grupo. O jogo consiste em um trio, um participante é colocado no meio da dupla e com o corpo ereto e de olhos fechados faz movimentos para frente e para trás, sendo empurrado e segurado pela dupla, que aumenta os movimentos de acordo com a confiança. Depois, brincamos de escravos de Jô com sementes para percebermos a sintonia corporal-cinestésica do grupo, onde a brincadeira mostrou, que o grupo precisava se perceber e ser mais cooperativo e respeitar os ritmos individuais e coletivos. Depois de muitas tentativas, o grupo conseguiu acertar a brincadeira. Tais jogos serviram de análise inicial daquele grupo e forneceram elementos essenciais para o planejamento do próximo encontro. **(Diário de campo – 07/11/15)**

Em todos os nossos encontros, tínhamos algum jogo como acolhida, de preferência os que priorizavam a expressão corporal. A pesquisa precisava de um grupo colaborativo, com confiança entre pesquisador e equipe. Na verdade, ali todos éramos pesquisadores de nossas práticas, e minha função como líder da pesquisa era congregar um grupo operativo, confiante e motivado. Vislumbrei que os jogos corporais, deixavam o grupo mais confiante, concentrado, disposto e mais expressivo e criativo. Segundo Langer (1980 apud BARBOSA, 2014), o trabalho com os sentidos, chamados de receptores sensoriais, tem na expressão corporal a expressão e a assimilação da mente pelos órgãos. Ter o domínio expressivo do próprio corpo é um princípio de autonomia, fundamental para nossas práticas pretensamente lúdicas, plenas e promotoras de autorias e simbolismo. Entretanto, a corporeidade e a dimensão lúdica ainda são vistas como algo supérfluo, ornamental e recreativa na instituição educativa e nos cursos de formação de professores.

A linguagem, o brinquedo e a estética relacionados às práticas lúdicas de formação do educador têm intrínseca relação com a práxis pedagógica, pois é necessária a não dicotomização dos saberes teóricos e práticos. As práticas lúdicas preconizadas pela teoria do brinquedo e do conhecimento estético envolvem o modo de funcionamento da cultura dos docentes e suas experiências, que trazem um indicador dos desejos e das multiplicidades de sua identidade.

É preciso um profundo conhecimento sobre os fundamentos da teoria da ludicidade e as condições suficientes e necessárias para que estas interpenetrem nos currículos da educação e nas propostas pedagógicas das escolas, assim como nas

práticas dos educadores da primeira infância.

As práticas lúdicas também giram em torno do autoconhecimento dos educadores. Em um desenho de pesquisa como a pesquisa-ação, que objetiva a instauração de uma prática colaborativa para sanar uma determinada problemática e transformar as instituições, como não focar, nesse educador, suas potencialidades, seus anseios e suas angústias? No decorrer da pesquisa, uma estratégia lúdica que suscitou identificar anseios e desejos de desenvolvimento pessoal e profissional foi a oficina de máscaras.

> A questão norteadora do encontro de hoje foi 'quem sou eu, pessoal e profissionalmente?' começamos com o trabalho com expressão corporal, a partir de músicas de diversos ritmos, dançando sozinhas, em pares, em grupo, atingindo as potencialidades expressivas do corpo. Exercícios de respiração e relaxamento, inspirar, segurar o ar e soltar com um grito bem alto. Perceber sua respiração, seu corpo, seu rosto, seu caminhar. Depois, as professoras foram convidadas a construírem máscaras utilizando símbolos que as identificassem pessoal e profissionalmente. Logo após, fizemos uma roda de conversa para mostrar nossas máscaras e falar de nossas identidades. A primeira parte do encontro da manhã terminou com um baile de máscaras. **(Diário de Campo – 03/10/16).**

Entende-se que, não havendo uma predisposição para a inserção das práticas lúdicas no contexto curricular formativo do educador, a ludicidade e a arte, provavelmente, serão trabalhadas como mero apoio pragmático das práticas do professor, instalando uma relação com a arte e o brincar mecânica e artificial, desatrelada de um contexto sociohistorico da infância e da cultura lúdica infantil.

A formação de professores para o trabalho curricular com a arte e a ludicidade deve priorizar as limitações e as potencialidades do professor que é, antes de qualquer coisa, detentor de

uma cultura estética e lúdica gerada na infância. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser vivenciado e não apenas estudado teoricamente. As práticas e as vivências lúdicas relacionam identidade, potencialidade e desejo, elementos formativos importantes para qualquer sujeito.

Partimos de uma compreensão de que a atitude do professor diante do conhecimento e das crianças é uma construção social. O pedagogo deve encarar as práticas lúdicas na sua formação como uma relação necessária de qualidade afetiva e social. Deve encarar ainda a relação que os educandos estabelecem com os objetos do mundo externo, constituindo-se uma interseção nascida entre o mundo subjetivo e a realidade externa ao indivíduo, que possibilitará uma experiência criativa com o conhecimento.

Essa relação da ludicidade com a formação de professores leva ao crescimento dos sujeitos envolvidos, em um processo formativo sensibilizador e significativo do ponto de vista da identidade docente em que os docentes agem reelaborando suas experiências, abrindo um canal de autonomia diante de sua práxis docente. Benjamim (1984, p. 12) aponta nesse sentido que a *essência do brincar não é um "fazer como se, mas um "fazer sempre de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito.*

Quando proponho uma formação ludoestética que se alinha a prática docente do ponto de vista da estética e do brinquedo, tenho em mente que tais elementos congregam conhecimentos que trabalham com as polaridades que a atividade lúdica pressupõe, como o prazer e o desprazer, o belo e o feio, a satisfação e a frustração, o desejo e a repulsa, em um processo

formativo lúdico. No brinquedo e na arte e suas linguagens, não emerge apenas a fada, mas também a bruxa, os fundos dos baús da vida de nossas aspirantes a educadoras infantis.

A formação de professores deve atuar em saberes além dos pedagógicos e disciplinares, evoluindo para os aspectos estéticos e emocionais, permeados pela experiência cultural do docente. Outras práticas formativas são necessárias, mais criativas, mais lúdicas e mais experienciais.

Em síntese, abordamos as dimensões formativas do educador infantil, analisando os pressupostos de sua formação inicial profissionalizante e percorremos as trilhas formativas com foco na formação em contexto, que lançou mão de práticas pretensamente lúdicas para entender o funcionamento da cultura lúdica no âmbito de suas práticas pedagógicas. A pesquisa-ação modelou um planejamento participativo captado pela escuta das professoras e a ressignificação de seus saberes culturais e pedagógicos, visando uma formação plena de significado e atrelada à cultura lúdica infantil e às linguagens artísticas.

De acordo com a professora Frida:

> A criança tem o padrão de beleza do que elas vivem, das experiências. Para elas, podem chegar e achar lindo essa parede pintada e manchada, mas porque na casa dela é tijolo sem reboco. Nós precisamos ampliar esse repertório da criança, para que elas não se acostumem com essa parede suja como sendo linda e a única coisa legal que veem. A influência da arte tem papel crucial em relação à beleza e é nosso papel diante de tudo isso, acolhendo o que a criança traz e ampliando as possibilidades. Para que ela possa ir além, e descobrir o que lhe agrada. **(transcrição – Roda de conversa – 25/01/16).**

Trabalhar com a potencialidade dos códigos da arte com as crianças da classe popular, a partir do contexto enunciado pela professora Frida, é ao mesmo tempo revolucionário

e lúdico. Na experiência estética, de acordo com Duarte Júnior (1981), o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento, o princípio da beleza e do prazer nos envolve carinhosamente, do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. "Esta é a experiência estética; uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja" (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 91). A arte nutre a humanidade de uma gama de saberes, que muitas vezes o intelecto não consegue expressar. Podemos dizer que a arte irriga a humanidade como um rio, com outros saberes que fogem à racionalidade técnica e que diz respeito às subjetividades de cada construção cultural do indivíduo.

Tal práxis é fomentada na formação estética das professoras, como podemos perceber nas suas falas acerca da experiência de pintarem as belezas de suas infâncias nos muros da escola:

> **Nesta** manhã fui invadida por uma maravilhosa chuva de informações sobre arte, pude enriquecer bastante meu leque de conhecimentos, não só o profissional, mas como pessoa também, por completo, como mãe, cidadã, filha, fui tudo pela arte. Passeei pela arte com uma mediação delicada e sólida. (Kátiany – PRA-Inf. 4)

> Hoje na formação me senti como uma criança, mostrando a minha criança, meu lado pessoal, através da pintura e do desenho, que nunca tinham sido trabalhados na minha vida. Acredito que essa experiência vai enriquecer o meu fazer pedagógico no cotidiano com as crianças. (Regina – PRA-Inf. 4)

> Sou suspeita para falar de artes, pois é uma técnica a qual me entrego quando a desenvolvo. Adoro cor, obras que tem muita cor, cores fortes, me chamaram atenção. Acredito no poder que uma obra exerce sobre quem a desenvolve e a observa. O seu olhar melhora o meu. Brincando se aprende e aprendemos muito hoje, fazendo e observando arte. Hoje desmistifiquei o que era uma releitura, porque fomos levados a nos inspirar nas obras e não reproduzi-las, como cópias. Entendi que é como e a forma como você vê determinada

> obra. (Beatriz – PRA-Inf. 1)
>
> Nossa experimentação foi espetacular essa manhã. É imprescindível como as teorias se tornam significativas diante do fazer. Revelam a forma lúdica e cognitiva pela qual a arte transforma-se no que imaginamos. Compreendo agora o quanto é importante e útil conhecer sobre cada atividade artística e suas linguagens e técnicas e materiais e fundamentos teóricos para desenvolver uma boa experimentação. Enfatizo que entendi que o que se torna importante para a criança é a liberdade de se expressar, como foi para mim. (Mayanna – PRB-Inf. 2)
>
> No fazer artístico, deixei fluir um novo fazer, um novo ser. Momento de arte gratificante, com bastante enriquecimento. Cada vez mais obtenho um novo olhar no tocante a arte, construções, invenções que me permitem recriar e perceber a beleza na arte e na criação, observando novas experiências e agregar o conhecimento teórico com a nossa prática. (Tarsila – PRA- Inf. 5)

Quem se beneficia, então, com as possíveis relações entre arte, ludicidade e educação? O ser humano. Este ser que toma para si a beleza e a crueldade de seu mundo e as transforma em arte. Este ser que é desvelado e almeja respeito na condução de sua formação cultural. Este ser, que sorri de forma singular, como o sorriso de Monalisa, abrindo caminhos dentro de sua livre expressão sociocultural. A arte não pode jamais ser conceitualização abstrata do mundo. Ela é percepção da realidade na medida em que cria formas sensíveis que interpretam o mundo, proporcionando o conhecimento por familiaridade com a experiência afetiva. Esse modo de apreensão do real alcança aspectos mais profundos, que pela sua própria imediaticidade não podem ser apresentados de outra forma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Tardiff (2013), o professor, ao longo de sua jor-

nada formativa, adquire saberes diversos que perpassam vários espaços, tempos e significados de sua vida. Tais saberes são alicerçados pela cultura, pelo contexto social e pelo diálogo entre as práticas formativas e as práticas profissionais cotidianas. Pensar na formação do educador infantil é, primeiramente, entender os vários fóruns e contextos nos quais esse educador dialoga na construção da sua subjetividade, da sua profissionalidade e de seus saberes e de que maneira forjamos esses saberes, pela racionalidade técnica ou por saberes múltiplos, sensíveis e criativos.

Portanto, a possibilidade da construção teórica relacional entre a formação lúdica e estética, o que denominamos de formação ludoestética, configurou-se para a transposição didática de experiências formativas em práticas mais significativas na educação infantil desse lócus de pesquisa. Experiência que trouxe, dentro de uma vivência empírica contextualizada – mesmo com uma amostra generalizável, uma referência para possíveis formações de professores da primeira infância.

Atrelados a essa mudança significativa preconizada pela formação em contexto podemos alinhar outro fator decisivo para a formação: pensar em uma metodologia formativa que unisse práxis pedagógica e mediação ludoestética. A práxis pedagógica é um conceito que transversaliza a teoria e a prática, não dicotomizando ambas, mas transformando-as em ação refletida ou reflexão ativa, no sentido politicamente transformador das teorias.

As conclusões giram em torno dessa descoberta da formação ludoestética das professoras. Tal perspectiva só foi possível porque a formação em contexto possibilitou conhecer o

grupo e suas demandas formativas e, de forma colaborativa, identificamos nossos problemas em relação às práticas pedagógicas e traçamos estratégias formativas e desenvolvemos um processo de construção de novas possibilidades. Então, podemos concluir que uma formação só se torna estruturalmente transformadora e significativa para os sujeitos e para a instituição se deixamos de lado o viés generalista teórico e buscamos o entendimento contextual das limitações e potencialidades individuais, coletivas e institucionais. A partir daí, traçar um desenho formativo que tenha na ludicidade e na estética um processo de construção de novas subjetividades, mais plenas de significados ao trabalho docente com a infância, mais criativo, crítico e sensível.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BENJAMIN. Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Summus Editora, 1984.

BROUGERÉ, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Vozes, 1995.

CHAUÍ. Marilena. **Convite à Filosofia**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**. Fortaleza; Edições UFC, 2007.

D´ÁVILA. Maria Cristina. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos; a educação (do) sensível**. Curitiba: CRIAR, 2003.

ELKONIN, Daniel. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLA

ZEN, M. I. H. (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FURTADO, Janaína Rocha. **Relações estéticas e uma ética para um mundo vivo**. Revista de Psicologia. Rio de Janeiro. Vol. 23, n. 1. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Faced/PPGEDU; 2002.

JOBIM e Souza, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin,Vygotsky e Benjamim. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LINHARES. Ângela Maria Bessa. **O pensamento criador**: processos criativos na crítica da cultura. 2001. Tese. Doutorado em Educação – Universidade Federal do Ceará.

LINHARES. Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da**

sensibilidade. Porto Alegre: Edições Unijui, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. São Paulo: Martin Clared, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e transgressão. Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Isabel Leite. Campinas, SP: Papirus, 2004.

READ, Herbert. **Educação Através da Arte**. Campinas; 2010.

SMOLKA, Ana Luiza. Lev S. **Vigotski**: imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VYGOTSKY. Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.a.

VYGOTSKY. Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.b.

CAPÍTULO 2

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA COVID-19: reflexões críticas sobre sua implementação na rede pública de ensino de Fortaleza

Marina Leite Soares

Thuany Asevedo Farias do Vale

Camilla Rocha da Silva

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa descrever, documentar e proporcionar a reflexão sobre os resultados das atividades realizadas na atividade de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que aconteceu durante o período letivo de 2021.1, em uma escola da Rede Municipal de Fortaleza-CE.

A experiência oportunizada pelo Estágio contribui para uma aproximação das e dos estudantes com a rotina docente, proporcionando trocas e vivências importantes para a formação destas(es). A inserção no cotidiano escolar oferece uma dimensão prática da aplicabilidade das teorias visitadas durante toda a graduação, e esse processo tem por finalidade proporcionar, de forma concreta, a reflexão sobre a ação docente e a consolidação das práticas pedagógicas diante das mais diversas

realidades encontradas em sala de aula.

Além disso, o estágio propicia o entendimento de que a formação docente é construída por teoria e prática, e desse modo, Pimenta e Lima (2012) apontam que a observação e intervenção feitas durante esse processo são constituídas por reflexões teóricas que visam não só a reprodução ou a crítica das ações acompanhadas na escola, mas a construção de uma ação docente capaz de refletir sobre o papel social de sua práxis educativa e seus desdobramentos na sociedade.

Segundo Freire (1987, p. 13), práxis "[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para poder transformá-lo". Dessa forma, a reflexão oriunda desse processo educativo tem a finalidade de interferir na agência docente, formar e transformar a identidade de educadores, ou seja, intervir na materialidade desse processo, em sua práxis.

A imersão nas vivências docentes pode impulsionar a formação da identidade de professores(as) críticos(as) e reflexivos(as). O estágio possibilita esse caminho de reflexão sobre as práticas dos(as) profissionais acompanhados(as) e, sobretudo, um pensamento voltado para dimensão da própria ação docente, permitindo-nos ver, pensar e agir diante das mais variadas circunstâncias presentes no fazer pedagógico.

Ao pensar e intervir na realidade, vamos criando nossas possibilidades de agência, construindo uma prática docente fundamentada nos estudos teóricos e no processo de subjetivação resultantes dessas experiências produzidas. "A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores" (ALARCÃO, 2005, p. 41).

Portanto, devido à importância dessa etapa da formação docente, o estágio supervisionado teve sua realização dentro dos parâmetros estabelecidos diante da crise sanitária (econômica e social) que assolou a realidade pandêmica no Brasil e que já dura mais de dois anos.

No ano de 2021, momento do estágio, ainda nos encontrávamos em período de enfrentamento e com medidas de contenção à disseminação do novo Coronavírus, desta maneira, conforme determinou o Decreto No 14.611, de 17 de março de 2020, a Secretaria Municipal da Educação (SME), manteve a suspensão das atividades presenciais na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Deste modo, a realização do acompanhamento e pesquisa propostos pela atividade de estágio ocorreu por meio da observação e participação em grupos de WhatsApp[1] da turma e das professoras, reuniões de planejamento via Google Meet e entrevista semiestruturada com a professora. Os dados aqui apresentados são resultantes da reflexão diante dos limites e possibilidades do fazer pedagógico em meio à referida crise sanitária. Vale salientar que o fazer pedagógico abordado nesta pesquisa teve como fundamento principal a educação comprometida com a vida, dessa maneira, a análise das práticas pedagógicas levou em consideração o processo de ensino e aprendizagem como um todo, destacando os aspectos sociais, econômicos e emocionais encontrados na realidade pandêmica (e não só nela).

A mudança abrupta ocasionada pela pandemia da Covid-19 evidenciou o abismo estruturante da sociedade capitalis-

1 WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas bastante popular e que permite, além do envio das mensagens, a realização de ligações e chamadas de vídeo, como também o envio de imagens, vídeos e arquivos de texto.

ta, revelando, como aponta Tonet (2012, p. 30) "[...] o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc.". Deste modo, a realidade pandêmica agravou ainda mais o quadro de desigualdade vivenciado na educação brasileira, trazendo à tona questões que fazem parte do modelo de escola pensado e executado pela dinâmica dominante.

Nesta perspectiva, Pimenta e Leite (2012), Freire (1987, 1989), Tonet (2012; 2014) e outros educadores e filósofos da linha materialista fundamentam esses estudos e nos ajudaram a percorrer o caminho investigativo sobre o estágio e a docência, as questões ontológicas sobre educação e práxis e seus impactos na sociedade.

Assim sendo, a organização deste trabalho teve como objetivo percorrer reflexões acerca da prática docente e suas implicações dentro e fora da rotina escolar, dessa forma, diante da situação emergencial, tomamos como bússola os seguintes questionamentos: Como planejar e viver processos educacionais que não se limitem à instrumentalização do saber? De que modo professoras[2] e crianças estão vivendo essa relação de aprendizagem?

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS – O QUE E COMO OBSERVAMOS?

A pesquisa realizada teve caráter qualitativo e intencionou entender, descrever e refletir sobre os fenômenos sociais

2 Este artigo utiliza em toda sua extensão o termo professora, devido ao gênero da docente entrevistada.

por meio da análise das experiências produzidas. Lüdke e André (1996, p. 45) afirmam que "[...] a pesquisa qualitativa, por trabalhar com dados descritivos, obtidos no contato direto daquele que pesquisa e a situação pesquisada, dá ênfase maior ao processo, ou seja, o produto se torna reflexo e/ou retrato daquela perspectiva da realidade estudada".

Para isso, observa-se e investiga-se o fenômeno levando em consideração uma análise descritiva de sua totalidade, atentando-se para a complexidade das relações e interações no meio do processo, sendo assim, o caráter descritivo configurou uma abordagem qualitativa desta investigação.

Com base no método descritivo-explicativo, essa investigação objetivou, segundo Gil (2008, p. 41) "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses". Desta forma, buscamos analisar as interações e comunicações desenvolvidas no contexto de crise sanitária e pandemia da Covid-19.

Para alcançar tais reflexões, além da observação, a entrevista semiestruturada foi a ferramenta metodológica utilizada para a produção de dados. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada proporciona maior flexibilidade e condução para obtenção de dados, tendo em vista que os questionamentos que surgem durante a conversa estão assentados em caminho teórico norteador da pesquisa.

Portanto, são esses questionamentos que impulsionam o caminhar para o surgimento das novas hipóteses dentro das categorias de análise elencadas para a pesquisa. Dessa maneira, a entrevista semiestruturada permite que a condução da produção de dados tenha o sujeito pesquisador atuando com maior liberdade no processo, tornando a conversa mais sim-

ples e participativa, pois instiga a cooperação dos sujeitos entrevistados e "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade" (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

O roteiro da investigação foi sendo construído com base nas situações generalizadas em decorrência da crise sanitária e, principalmente, com os dados das observações obtidas nos diários de campo. A vivência diversificada diante do fenômeno nos permitiu abrir mais caminhos para a investigação.

Em vista disso, Manzini (2003) alerta para o cuidado com a estruturação diante desta flexibilização e aponta a importância de seguir uma sequência lógica na condução da entrevista. A produção de dados ocorreu muito antes do ato da entrevista, pois, ao acompanharmos os grupos de WhatsApp e reuniões virtuais de planejamento, encontramos direcionamentos para buscar as categorias de análise. Enxergar o fenômeno em sua totalidade nos proporcionou pensar além das primeiras impressões.

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada durante o ensino remoto emergencial, possibilidade apresentada durante a pandemia de Covid-19. Realizamos nosso estágio na escola uma escola da rede pública, aqui denominada Escola Sérgio Vaz (nome fictício), situada no Distrito de Educação III, no bairro Henrique Jorge, município de Fortaleza, Ceará.

Estando na posição 61 no ranking de IDH dos bairros de Fortaleza, com índice em 0,34[3], o Henrique Jorge e suas imediações apresentam condições socioeconômicas que agravam a situação dos estudantes da rede de educação pública, especialmente em um contexto de ensino remoto emergencial, o

3 Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>. Acesso em: 25 ago. 2021.

qual demanda disponibilidade financeira, estrutural e temporal inviáveis para boa parte da população que habita essa região, conforme veremos.

Esta pesquisa, desse modo, realizou-se em contato direto e virtual com a professora Sol[4], docente regente das turmas de segundos anos B, manhã e tarde da instituição escolar bem como da participação dos ambientes virtuais das escolas atinentes a este grupo. O contato individual com a professora deu-se através do aplicativo WhatsApp e o contato com as instâncias coletivas da escola ou sala de aula foram também através do WhatsApp e do Google Meet.

A atuação em campo da pesquisa realizou-se no mês de junho de 2021. As primeiras duas semanas consistiram em um momento de observação e acompanhamento das práticas pedagógicas das aulas remotas dentro deste contexto emergencial bem como da coleta das primeiras informações pertinentes à pesquisa. As duas últimas semanas foram destinadas à entrevista online com Sal, ao planejamento da intervenção pedagógica, à aplicação do planejamento e aos retornos oriundos dos alunos, finalizando com uma participação na conferência online da escola para celebração da festa junina dos segundos anos. Os dados aqui apresentados dizem respeito às observações e entrevista com a professora outrora citada. Desta maneira, interessava-nos evidenciar questões como os processos de ensino e de aprendizagem no ensino remoto e suas consequências nas relações de trabalho.

4 Optamos pela utilização do nome fictício para resguardar a identidade da professora entrevistada.

3 EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: aproximações em tempos de isolamento social

A educação defendida por Paulo Freire (1987) atende aos aspectos de formação e construção do sujeito e pelo sujeito entre seus pares, um processo coletivo e inacabado, tendo em vista a incompletude do ser, que acarreta numa necessidade de constante mudança e busca de sentido e significações de vida e do mundo. Os atos de conhecer e desvelar o mundo são resultantes de um processo ativo dos sujeitos envolvidos na ação, pois o conhecer está ligado ao experienciar e essas vivências trazem consigo a aproximação por um novo ângulo, possibilitando o contato com uma nova leitura de mundo.

O processo de conhecimento, ação e reflexão vivenciado no estágio permite aproximar o docente em formação à realidade material do cotidiano escolar, portanto, é importante salientar que a experiência do estágio supervisionado é uma ação fundamentada que traz consigo a teoria e a prática de maneira indissociáveis. Sobre essa questão, Pimenta e Lima (2017, p. 35) esclarecem que

> O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre a teoria e a prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicar por que o estágio é unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática). De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

Ainda sobre a realidade dos estágios, as autoras supraci-

tadas complementam:

> [...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 06).

Portanto, compreendendo o estágio como processo de intervenção na realidade material, a práxis docente segue acompanhando as transformações históricas vivenciadas na sociedade. No momento em que o estágio aqui descrito foi realizado, estávamos em meio às atividades emergenciais, e com a suspensão das atividades presenciais, as escolas e as demais instituições de ensino trabalhavam de maneira remota. Tendo então o ambiente virtual como o espaço de ensino e de aprendizagem possível, fez-se necessário que, diante dessa realidade, o docente em formação tivesse conhecimento das atuais possibilidades e desafios.

Assim sendo, "com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática" (PICONEZ, 2015, p. 25). Deste modo, acompanhar a rotina escolar através do estágio supervisionado é estar presente observando e investigando os desdobramentos das práticas docentes diante das circunstâncias atuais. Neste sentido, ressaltamos a importância do suporte teórico e metodológico oportunizado pelo exercício do estágio supervisionado, que possibilitou a compreensão das práticas pedagógicas possíveis naquele momento, visando aproximar e traçar caminhos que correspondessem às demandas emergenciais, refor-

çando e, sobretudo, reformulando novas agências.

4 O QUE ENCONTRAMOS NA PRÁTICA DE ENSINO REMOTO

As duas primeiras semanas da pesquisa consistiram na observação e acompanhamento do cotidiano escolar remoto e de diálogos com a professora regente. Essa interação foi realizada prioritariamente pelo aplicativo do WhatsApp, através de contato pessoal com a professora, do grupo de professoras dos segundos anos da escola, do qual também participa a coordenadora, e do grupo da sala do segundo ano B.

Desde o primeiro contato com a professora Sol, esta se mostrou muito solícita para auxiliar na pesquisa, fornecendo-nos, de início, várias informações para contextualização do trabalho desenvolvido com os segundos anos na escola em estudo.

A professora destaca a importância do trabalho colaborativo para atender às necessidades do ensino remoto emergencial. Nesse sentido, a escola desenvolveu um sistema de cooperação para a elaboração dos planejamentos, os quais são semanais, sendo estes alternados entre as professoras regentes das turmas. A professora responsável pelo planejamento da semana encaminha para a coordenação que o enquadra em uma formatação padronizada da escola, através de imagens, de uma agenda resumida e uma descrição/orientação mais estendida da atividade.

Ignacio e Braga (2020, p. 2) apontam os desafios do planejamento nesse período, ao afirmar que representa

> Um processo que, em tempos de pandemia, se dá articulado às novas problemáticas do contexto social e que emerge das

> necessidades diárias de (re)organização, (re)configuração e (re)invenção do planejamento para a alfabetização a distância, tendo em vista, especialmente, a ausência de interações e intervenções no desenvolvimento dos processos cognitivos das criaonças no que tange à aquisição da leitura e da escrita.

O planejamento, no entanto, é o mesmo para todas as turmas de segundos anos. Importa destacar que esse tipo de estratégia, embora por um lado atenda à necessidade da sobrecarga horária dos professores na pandemia, aprofunda a perpetuação de um ensino afastado do contexto específico de cada sala e que privilegia uma percepção conteudística da educação.

A observação da sala deu-se através do grupo do WhatsApp 2º ano B. Logo no início da manhã, por volta de 7h30, os posts do dia são enviados, contendo a agenda resumida do dia, a qual as crianças deverão transcrever para suas agendas físicas, uma imagem ilustrativa da atividade que deverá ser feita no livro ou no caderno, acompanhados com frequência de um vídeo ou de um livro em PDF. Na imagem ilustrativa, em regra, estão definidas as atividades flexibilizadas, sendo direcionados para dois níveis diferentes de leitura e escrita: nível I, alunos leitores de frases e textos, e nível II, alunos em processo de leitura, identificando letras, sílabas e lendo palavras.

Os retornos dos alunos são encaminhados de forma privada para as professoras responsáveis e estas catalogam no drive do Google, acompanhando quem entrega através de uma planilha. Diariamente ao final da tarde, esta planilha é encaminhada no grupo da sala para que os pais acompanhem e confiram a entrega das atividades bem como para que elas tenham um controle e melhor acompanhamento da turma.

Na metade do mês de Junho, realizamos a entrevista semiestruturada com a professora Sol, funcionária pública com

vínculo estatutário, via Google Meet, cuja duração foi em torno de uma hora e quarenta minutos. De todos os assuntos aventados, destacamos os mais pertinentes para a análise desta pesquisa.

No que se refere à escola Sérgio Vaz, a professora afirmou que esta pertence ao Distrito 3, sendo bem localizada, perto da Perimetral. Importante destacar que a organização da estrutura desta instituição privilegia as turmas de resultado (segundos e quintos anos), uma vez que estas possuem salas climatizadas, viabilizadas pelos prêmios fornecidos pelo governo, enquanto os terceiros e quartos anos ainda ocupam salas voltadas para o sol, portanto bastante quentes, segundo relatado pela professora. Isso reflete toda uma estrutura educacional fomentada e desenvolvida com o objetivo de atender a metas e resultados, em uma produção fabril de conhecimento desinteressada pelo desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes.

Nesse sentido, com a crise sanitária, agravou-se a situação, uma vez que as instituições escolares não obtiveram o apoio, especialmente financeiro, de políticas públicas que asseguram o direito fundamental ao acesso e à qualidade de ensino no período remoto.

Quando questionada se houve algum apoio financeiro aos professores para a realização das aulas remotas, a professora aduziu que "*O investimento financeiro que teve foi os próprios professores. Inclusive alguns colegas da rede reclamavam bastante, reclamam ainda que a gente está sustentando esse ensino remoto. Porque muitos professores não estavam preparados. [...] E aí quando disseram que ia começar esse período de aulas remotas emergenciais, foi um sufoco ter esses materiais de notebook, de celular bom, com memória. [...] Tudo compra-*

do do próprio bolso, assim como muitos colegas. O que não é certo, né? Não é certo. Diante de tudo isso, a gente teve que tomar esse passo. Ou a gente fazia isso ou não teria sequer essas aulas remotas".

Esta fala destaca a ausência de suporte financeiro por parte das políticas públicas para a realização do ensino remoto emergencial, o que por si só, poderia ter inviabilizado a sua efetivação se não fosse o comprometimento dos profissionais envolvidos, os quais investiram dinheiro pessoal para a realização de seu trabalho. Destaca-se que, sendo um direito social assegurado na constituição, é dever do Estado fornecer todo o aparato necessário para a efetivação do direito à educação das crianças nos tempos de pandemia.

No que se refere à formação dos professores, a professora entrevistada relatou que "reivindicou bastante que as nossas formações também fossem voltadas para necessidade atual de ensino remoto emergencial. *[...] Que fossem coisas que a gente pudesse aprender e aplicar com os alunos nesse momento". A rotina do ensino remoto emergencial criou novas cargas horárias de trabalho, extrapolando a inicialmente prevista para as docentes, uma vez que o contato com as crianças e as famílias passou a depender da intermediação de condições físicas e socioeconômicas diversas. Nesse sentido, a professora Sol narra sobre sua carga horária: "Muito mais horas de trabalho, muitas, muitas e quando você é comprometido com os alunos você acaba extrapolando. Porque você quer que todos participem. Hoje é terça-feira, se eu tivesse no presencial eu teria ido só para formação de manhã e à tarde estarei na escola planejando sem atender aluno, nem atender pai, sem a gestão está me procurando para nada, é meu momento. Dia de estudo. Hoje eu fiquei na*

formação online de manhã, aí tem as atividades da plataforma que eu tenho que fazer, mesmo estando com outra professora hoje, eles ficam me procurando porque eu sou a professora regente da turma".

Essa invasão do ambiente profissional dentro do residencial também se apresenta como uma dificuldade para o ensino remoto, tendo em vista que esta mistura compromete o desempenho da atividade profissional devido às relações residenciais que estão ocorrendo ao mesmo tempo e no mesmo espaço, obrigando o professor a reinventar espaços, estratégias e horários para atender à demanda remota (ANTUNES, 2020). A busca pela manutenção da antiga rotina desconsidera os novos desafios e, sobretudo, as consequências no próprio desenvolvimento laboral docente, visando apenas "[...] superexplorar a força de trabalho com vistas a assegurar a continuidade da reprodução do capital, bem como de permitir a adaptação do trabalho à ideologia da sociedade flexível" (SOUSA, 2019, s/p).

No que se refere ao planejamento, especialmente no contexto analisado de alfabetização de crianças de segundos anos, a partir de uma compreensão crítica deste processo, compreende-se que "a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente" (FREIRE, 1989, p. 13). Desse modo, as práticas pedagógicas alfabetizadoras devem favorecer, ainda que em ambiente remoto, a aquisição da leitura e da escrita de uma forma contextualizada e reflexiva, modificando as compreensões do mundo.

Assim, aduzem Anastasiou e Alves (2020, p. 4):

> Em meio a essas (re)invenções, identificamos que um novo

> conjunto de práticas pedagógicas para a alfabetização parece emergir, em tempos de pandemia, abarcando, assim, aquilo que é possível de ser realizado. Áudios, vídeos, atividades escritas – produzidos, indicados e forjados na interlocução com os objetivos do planejamento – passaram a ser enviados via Whatsapp e Facebook. Para explicar o conteúdo, as professoras se propõem a produzir vídeos, realizar chamadas de vídeo; se colocam à disposição quase que 24 horas; e, por vezes, se deslocam para levar as atividades ao alcance das crianças que não têm acesso à Internet. Tais ações evidenciam que, além de (re)configurar e (re)organizar seus planejamentos, de usar inúmeros e diversos recursos e estratégias possíveis e disponíveis, as professoras estão também (re) configurando e (re)inventando seus fazeres docentes.

A professora Sol explicitou que o planejamento dos segundos anos contempla os conteúdos presentes no livro didático. Acrescente que *"[...] a gente resolveu utilizá-los da melhor maneira possível e a gente viu que para os pais seria mais fácil utilizar esses livros, do que a gente mandar atividades extras. A gente manda, mas esse esporadicamente, porque muitos não tenho onde imprimir. Tem as questões dos ritmos das crianças. Têm crianças que começam 7 horas da manhã e vão acabar 5 horas da tarde. Tem crianças que começam às 7 e termina às 9 horas, mas tem outras que esticam e não conseguem concluir. Então a gente unificou as quatro turmas e a gente dialoga muito bem. A gente tá no mesmo livro, na mesma unidade. E as realidades são bem parecidas, de acordo com diagnóstico inicial de leitura e escrita que nós fizemos"*.

Afere-se, pelo explanado, que a estratégia do planejamento unificado deve ser refletido a fim de se verificar se os interesses de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional se encontram alcançados e se está sendo possível promover um processo de alfabetização a partir da leitura de mundo das crianças, considerados sujeitos agentes de seu conhecimento e atuantes no mundo. Não estando esses objetivos contempla-

dos, estaremos diante de uma prática pedagógica tradicional que desrespeita os processos de aprendizagem individuais para encaixá-los em padrões pré-estabelecidos que atendem a interesses de uma sociedade capitalista.

Esse processo pode piorar ainda mais em tempos de pandemia levando-se em consideração a elevada desigualdade social que assola nosso país. A professora entrevistada narra ainda que os docentes reivindicam para os alunos os chips, os kits alimentação, os tablets, porque sabiam que havia contextos familiares que não havia nem alimento, quanto mais acesso à tecnologia ou internet. Narra que a maior preocupação dos professores era garantir o acesso democrático dos alunos ao ensino remoto emergencial e, por esta razão, caso não fosse possível o acesso, a escola disponibiliza as atividades impressas que eram entregues no dia do recebimento dos kits alimentação.

Verifica-se que esta questão social cria um abismo dentro de uma mesma classe social, uma vez que aqueles que tiveram menos ou nenhum acesso às aulas remotas estarão prejudicados no seu acesso ao direito à educação, ficando defasados em suas aprendizagens, o que pode representar uma desafio na retomada das aulas presenciais.

Ademais, no acesso remoto, a dificuldade de acesso ou questões do ritmo residencial das famílias comprometem a participação das crianças, o que tem promovido, recorrentemente, o não acompanhamento assíduo das atividades. Diante desta situação, a professora Sol relata: *"Dentro da prefeitura, a gente tem um programa de busca ativa. Primeiro, o professor tenta esse contato e, quando ele não consegue esse contato, ele passa o nome dessa criança para a coordenação e gestão. A coordena-*

ção buscará essa criança seja por telefone ou WhatsApp ou até como o próprio nome diz 'busca ativa' vai até a residência das crianças. E quando não se consegue o contato nessa residência, o Conselho Tutelar é acionado. Atualmente esses alunos que não participando, eles não vão ficar sem acesso aos recursos que estão sendo trabalhados. Quando chama família e a família vem e responde que tá sem acesso à internet, sem condições de comprar um aparelho, a escola disponibiliza o material impresso. Todo esse material que ele recebe vai trabalhar a aula e os livros que eles recebem, os livros didáticos. Os livros didáticos, esse ano, chegaram e foram entregues no período correto. Esses alunos não ficam sem aula, eles ficam, digamos, sem a orientação do professor. Aí vai para a parte autoinstrucional. Mas, assim, eu, por exemplo, fico sempre ligando. [...] Porque aqui na nossa realidade a gente atende as comunidades daqui, né? Por exemplo, a família toda é usuária de drogas. A gente tem que ter esse cuidado. Até porque às vezes a criança está sendo usada de aviãozinho ou está sendo espancada. [...] E, nas turmas de segundos B eu só tenho cinco alunos, seis que não estão participando das aulas, mas nós já mapeamos o porquê. Dois ou três estão em processos de mudança de bairro. [...] E aí, mais três que estão nessa questão de drogas, que foram ameaçadas, não podem ter contatos fixos para não encontrarem eles. E até para gente é um perigo".

O acompanhamento das crianças é realizado diariamente, através dos retornos das atividades enviadas virtualmente e, às segundas-feiras, são promovidas audiências de leitura para averiguar o nível em que a criança está, segundo relatado pela professora. Verifica-se, antemão, que a avaliação está mais interessada em averiguar se as crianças alcançaram certos pa-

tamares, desconsiderando que a avaliação faz parte de um processo mais amplo que, inclusive, reflete sobre o planejamento e a quem ele está a serviço.

Por fim, afere-se que os efeitos deste período pandêmico já começam a ser identificados pelas(os) professoras(es), quando a entrevistada relata que *"As minhas turmas, com relação ao diagnóstico inicial, estão taxados como piores que a do A, porque eu tenho 10 crianças, inicialmente, eu tinha 10 crianças que não identificavam letras, 10 na turma da manhã e 10 na tarde. Isso é preocupante quando a gente pega uma turma assim. E poucos alunos leitores de palavras em diante.[...] E a gente fez essa rotina alfabetizadora com relação ao momento atual. Inicialmente, a gente resolveu abordar as disciplinas de português e matemática. Por conta da questão de nivelamento de letramento e alfabetização. Porque as turmas são heterogêneas, mas as turmas que nós pegamos agora na transição de 2020 para 2021 são bem heterogêneas mesmo, por conta da não participação no ensino remoto em 2020. Isso aí foi um desafio muito grande para mim e para Lua, mas graças a Deus a gente conseguiu. Mas com ajuda da equipe toda, a coordenação chamando, a direção chamando, a gente indo atrás de meninos tentando alinhar um ou outro".*

Acerca dessas dificuldades, relatam Anastasiou e Alves (2020, p. 3):

> Nessa direção, muitas professoras indicaram que uma das grandes dificuldades enfrentadas neste momento está sendo (re)organizar o planejamento de modo que possam ser elaboradas propostas que atendam aos níveis de alfabetização de cada criança e que não demandem uma interação e mediação mais específica por parte da família, pois a mesma, provavelmente, não saberá conduzir a atividade com a intencionalidade pedagógica planejada, uma vez que eles podem não ser professores, não possuírem conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos voltados ao processo de alfabetização

e, em alguns casos, não serem alfabetizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o exposto, ressaltamos aqui a importância da vivência do estágio, destacamos a relevância dessa possibilidade de investigação e intervenção na realidade material da rotina docente. A prática educativa resultante desta experiência nos permite acompanhar as transformações históricas vivenciadas na sociedade sob a ótica da formação de docentes compromissadas com o entendimento das práticas educativas e suas relações para além dos muros da escola. Portanto, se o estágio é esse meio oportunizador de uma aproximação e ação-reflexão-ação que visa incitar reflexões críticas e propositivas sobre a prática docente, podemos afirmar, com base em nossa vivência e todo aporte teórico até aqui utilizado, que o ensino remoto emergencial escancara os abismos sociais produzidos pelo sistema capitalista, não garantindo a efetivação do acesso e da qualidade à educação assegurado pela Constituição Federal.

De início, destaca-se a precariedade de políticas públicas que sustentem financeiramente este ensino. Evidencia-se que o ensino remoto, em sua estruturação, foi financiado pelos próprios professores. Sendo uma situação emergencial, incumbe ao governo garantir tempestivamente as condições físicas e sociais para que os estudantes possam ter acesso às aulas remotas. A demora injustificada na entrega de chips e tablets já acarreta um prejuízo ao direito à educação das crianças que não detém acesso à internet ou a aparelhos móveis, promovendo uma defasagem na aprendizagem das mesmas, uma vez que

ainda que recebam a tarefa impressa, não terão a disponibilidade da professora no cotidiano para apoio.

A realização de formações que forneçam ferramentas virtuais para o ensino remoto emergencial não configura política pública suficiente e eficiente para a realização desta modalidade, haja vista que a implementação deste ensino demanda uma estrutura de profissionais que o articulem.

Nesse sentido, a ausência de apoio estrutural por parte do governo que valorize e garanta a efetivação da carga horária prevista para os professores acarreta uma sobrecarga de trabalho destes, tendo em vista que são obrigados a estarem disponíveis 24h para atender às famílias das crianças e a adaptarem a sua casa e as relações residenciais para atender à demanda escolar, o que agrava a situação de precariedade do trabalho docente.

A estratégia utilizada para elaboração do planejamento no ano de alfabetização foi estruturada a partir desse contexto precário e visa atender aos objetivos de um sistema educacional eminentemente conteudista e ranqueado. Desse modo, o planejamento unificado das turmas de segundos anos perde em contexto, leitura de mundo e compreensão específicas das necessidades de cada grupo para privilegiar metas e informações presentes nos livros didáticos que atendem apenas ao sistema posto.

As falhas na estruturação deste ensino remoto emergencial refletem na assiduidade e participação dos alunos matriculados, os quais devem ser acompanhados diariamente pelas professoras, realizando a escola e o Conselho Tutelar uma importante função de busca ativa das crianças que estão ausentes recorrentemente, o que viabiliza o mapeamento destas e a

identificação de problemas e necessidades, embora nem sempre solucionáveis pela escola.

Nesta pesquisa, já podemos constatar os primeiros efeitos do ensino remoto emergencial quando se avalia a transição do ano de 2020 e 2021, ao verificarmos a dificuldade da docente entrevistada de lidar com as diferenças de níveis de aprendizado entre as crianças que participaram do modelo remoto em 2020, provável reflexo de condições socioeconômicas basilares que retiraram de algumas crianças seu acesso a uma educação de qualidade.

A crise sanitária vivenciada atualmente se torna ainda mais letal quando gerenciada por estruturas governamentais descompromissadas com a garantia da dignidade humana. A alta dos preços dos alimentos, o aumento exponencial dos subempregos e desemprego, o descaso e processo de veiculação de informações erradas sobre os cuidados necessários para o enfrentamento e desaceleração do contágio da Covid-19 são fatores externos à escola, mas de enorme impacto, pois a seguridade e compromisso com a vida são fatores essenciais do processo educacional.

Deste modo, como dar continuidade a produtividade escolar se os governos, sobretudo o Federal, trabalham com o descaso educacional e têm como projeto a agudização da precarização dos órgãos públicos e, principalmente, com a vida da população mais pobre?

Ao conceber a Educação como atividade essencial para manutenção da vida humana, nossas reflexões nos permitem alertar que é nesse momento de agravamento da precarização do trabalho (não só docente) e negligência que encontramos essa relação cada vez mais desvinculada com a promoção da

existência, com a exigência da reabertura das escolas e retorno às atividades presenciais percebemos a educação (escolar) cada vez mais distante da vida. Principalmente nesse momento, onde o retorno ao cotidiano escolar pode gerar aumento de disseminação da Covid-19, contribuindo no aumento de contágio e, como nos mostram os números, aumentando as mortes.

A lógica capitalista nos empurra para o retorno de uma vida insustentável, seja em seus aspectos econômicos ou psicológicos. A cada novo relato de luto na comunidade escolar surge uma nova necessidade de reposição (de funcionários), os sentidos estão sendo colocados de lado para que a continuidade da produção se faça presente, as vidas de professores, professoras e estudantes estão sendo substituídas como se não tivéssemos tempo e motivos para parar. Dentro dessa lógica produtivista, a escola se torna palco de despejo de vidas, de profissionais, crianças e adolescentes, ao empurrar a produção cotidiana a Escola demarca qual é a relevância dos acontecimentos sociais diante de avaliações pedagógicas, fortalece qual é o sentido de uma educação voltada para o acúmulo teórico em detrimento da promoção da dignidade e humanização das relações, afastando da educação (escolar) sua relação com a vida.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2020

ANTUNES, R. Coronavírus: **O Trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IGNACIO, Patricia; BRAGA, Caroline. **Os desafios e as possibilidades de planejamento para a alfabetização à distância em tempos de pandemia**. Rio da Janeiro: ANPED, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

PICONEZ, S.C.B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**: aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.) A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, A. H. **Mercantilização e automação do ensino superior privado**: o caso da educação a distância. 2019, Disponível em: http://fepesp.org.br/artigo/7078/. Acesso em:

21 ago. 2021.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. **Atividades educativas emancipadoras**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298. Acesso em: 24 ago. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. I**ntrodução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 3

LUDICIDADE E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Danilo Alves Barroso

Alexandre Santiago da Costa

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a importância da ludicidade na educação não é algo novo e, diante da clara necessidade na sociedade em que vivemos de uma educação crítica, contextualizada, libertadora e acolhedora, a abordagem de tal temática se torna cada vez mais necessária. Nos espaços educativos, esse tema é muitas vezes discutido a partir de uma visão de ludicidade como uma ação externa ao sujeito, atribuída a objetos ou atividades, o que pode distorcer os objetivos de práticas educativas. Buscaremos abordar a ludicidade sob outra ótica: a do sujeito que vive a experiência lúdica, compreendendo que suas implicações podem ser bem mais amplas do que o que julga o senso comum, podendo deixar fortes marcas na identidade profissional docente.

Diante disso, pensamos ser necessário discutir a associação entre a ludicidade e sua importância para a formação

docente, bem como dos seus impactos nos sujeitos que a vivenciam. Para esclarecer melhor essa relação, esta pesquisa foi organizada para levantar dados acerca do que os docentes em formação, na licenciatura em Pedagogia, enxergam a respeito dessa questão, investigando as possíveis implicações da ludicidade na constituição das suas identidades. Essa pesquisa foi norteada pela busca por respostas para a seguinte inquietação: Como o conhecimento sobre ludicidade e a vivência de atividades lúdicas impactam pedagogos ainda durante sua formação inicial e como ela afeta a construção da identidade desses profissionais?

Elenca-se como objetivo geral a necessidade de analisar o modo como professores em formação veem a importância da ludicidade para o seu fazer pedagógico e suas influências na constituição da sua identidade profissional. Como metodologia, destaca-se tratar de uma pesquisa qualitativa, descritiva, que traz como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas. Os sujeitos da pesquisa foram vinte e um alunos da disciplina Ludopedagogia, matriculados, no período da pesquisa, entre o quinto e o décimo semestres do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC), que foi ainda o espaço onde se deu a aplicação do questionário, em novembro de 2019.

Esse estudo se mostra relevante para ampliar o debate e a conscientização sobre a importância dos estudos sobre ludicidade na educação, de modo que se tenha a percepção de que, tão importante quanto ter conhecimento sobre o tema, é viver experiências verdadeiramente lúdicas. Para professores formadores, pode significar um convite a considerar o trato com a ludicidade nas suas aulas, ao considerarem suas implicações

no processo formativo. Pode ser importante ainda para que futuros professores identifiquem uma nova possibilidade para seus fazeres pedagógicos, buscando conhecer melhor as abordagens a partir da ludicidade e a compreensão da importância da imersão na cultura lúdica.

2 LANÇANDO UM OLHAR SOBRE A LUDICIDADE

O debate sobre ludicidade por diferentes autores vem se seguindo ao longo do tempo em uma tentativa de se entender melhor este estado de espírito que pode ser encontrado no sujeito que se envolve em uma atividade potencialmente lúdica. Os estudos, no entanto, costumam dar à ludicidade um caráter de dificuldade em sua definição devido à sua peculiaridade de extrema subjetividade. Acosta (2000 apud PEREIRA, 2002, p. 2-3) argumenta que, na impossibilidade de se defini-la, pode-se "apenas fazer aproximações sobre seu valor e funções". Fala ainda que "não existem brinquedos ou atividades que 'magicamente' carreguem consigo uma ludicidade embutida. Existem sim atitudes lúdicas, atitudes brincalhonas, fundamentalmente porque o lúdico se dá acima de valores que são construídos por quem livremente adere às propostas".

Luckesi (2002) fala que o que melhor caracteriza a ludicidade é o caráter de plenitude que ela oferece ao sujeito, podendo ser em um momento de alegria ou não. A finalidade do encontro com a ludicidade não pode ser outra, senão o próprio estado de entrega e bem estar que lhe é proporcionado. O mesmo autor fala que "enquanto estamos participando ver-

dadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis" (LUCKESI, 2002, p. 4). A ludicidade assume um caráter extremamente particular onde apenas cada sujeito, na sua intimidade, saberá se ela foi vivida ou não. É estado de espírito, sentimento de inteireza totalmente subjetivo que, para as crianças, é encontrado principalmente durante os momentos em que brinca, mas que pode ser vivenciado por pessoas nas diferentes faixas etárias e nos momentos mais distintos.

Afirmar que a ludicidade é carregada de subjetividade, implica entender que ela não pode ser construída nem repassada externamente. Os professores, por exemplo, não podem afirmar veementemente que as atividades preparadas para diversificar suas aulas sejam lúdicas para o grupo a que se destina. Por mais que haja boa intensão por parte de quem prepara tais atividades, cada indivíduo do coletivo que as vivenciará não a tomará da mesma forma. Sobre isso, Luckesi (2002, p. 11-12) esclarece que

> Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderá oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito.

A experiência lúdica se vivida em um grupo acarreta, certamente, sensação de aconchego, cuidado e confiança, mas, tal qual esclarecido, o grupo por si só não garante que tal feito seja alcançado e a preparação de atividades coletivas com essa finalidade pode ser fracassada por não atingir a todos. É por isso

que chamar os jogos pedagógicos (que têm sua importância dentro do ensino) de lúdicos é algo a ser reconsiderado. Primeiro, porque eles não o podem ser para todos; segundo, porque têm uma finalidade a ser alcançada: o aprendizado; e terceiro, pois nem um objeto ou atividade carrega em si a ludicidade. Assim como afirma Pereira (2002, p. 3): "[...] as atividades ou os brinquedos não trazem em si um saber ou uma possibilidade prontos. Eles encerram potencialidades que poderão ser ativadas ou não por quem os vivencia".

Aceitando tais premissas, entendendo que ludicidade não se trata necessariamente de sensação de alegria nem ser algo necessariamente próprio apenas de brinquedos e brincadeiras é que ela também não deve ser atribuída especificamente às crianças. Luckesi (2002, p. 42) ajuda a derrubar este mito nos mostrando que:

> Há ludicidade nas atividades da criança e do adolescente e do adulto. São experiências lúdicas, mas tendo por base atos diferentes. O que permanece é o estado interno de alegria, de realização, de experiência plena. O ser humano se desenvolve e, com o desenvolvimento, os objetos de ludicidade vão se modificando, o que não quer dizer que um adulto não possa nem deva, um dia, experimentar novamente brinquedos de sua infância e, isso, com ludicidade.

Pensar a ludicidade dessa forma é pensar que ela tem um sentido bem mais abrangente que o que prega o senso comum, que brincar não é coisa só de criança e que ter prazer, entrega total, estar pleno com o que se faz é algo com que os adultos também devem se preocupar. Mais que proporcionar atividades que possam possibilitar momentos lúdicos para as crianças é essencial que os adultos também estejam imersos em atividades com esse teor. E isso não implica a defesa por uma infantilização do adulto. Esse estado lúdico pode ser alcançado em mo-

mentos diversos como os encontros e conversas com amigos e a família, quando a atividade laboral lhe é prazerosa, quando se há uma libertação de coisas que lhe afligem, nas descobertas em viagens e passeios, na apreciação da natureza ou até mesmo durante brincadeiras, se as pessoas se permitirem brincar como faziam quando crianças.

3 A VIVÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NO PROCESSO FORMATIVO

O processo de constituição da identidade de professores tem início bem antes da sua entrada no curso de graduação. Ela vai se constituindo ao longo das histórias de vida de cada um, incorporando as mais diversas referências a partir de suas vivências em ambientes educativos. Ainda que de forma inconsciente, como explanam Coelho Filho e Ghedin (2018), os saberes adquiridos no processo formativo da educação básica vão se reorganizando à medida em que avançam no processo formativo profissional. Sobre isso, esses autores falam que esse processo

> Inicia, de certa forma, antes do ingresso no nível superior, isso mobiliza uma integração de saberes e posturas por parte dos professores formadores que trabalham na formação inicial e contínua. Acontece desde a fase inicial de sua formação, pelo convívio com os professores formadores por meio de suas práticas formativas, vai se expandindo com as oportunidades que surgem no decorrer do exercício da profissão, bem como pela continuidade da sua formação profissional. (COELHO FIALHO; GHEDIN, 2018, p. 8-9)

Esse processo contínuo de constituição da identidade exige que os diferentes atores envolvidos corroborem para que ele seja repleto de significados, tornando-o o mais rico possível. É

natural que, com as descobertas, o sujeito em formação vá mudando sua concepção à medida que se depara com as diferentes abordagens da área de atuação. Essa associação, em um movimento dialógico, é o que fortalece a identidade de profissionais da educação, mostrando-se um processo dotado de complexidade. Ratificando essa afirmação, Coelho Filho e Ghedin (2018, p. 9) nos mostram que a constituição da identidade,

> É um processo de constituição do sujeito historicamente situado na sociedade que está em constante processo de mudança, nesse sentido a construção da identidade profissional docente se configura como um processo flexível e dinâmico e que leva em consideração as transformações que acontecem no meio social, político e cultural.

Pensando dessa maneira, o "ser professor" não pode se limitar à materialização de um profissional que se agarra a práticas ultrapassadas que serviram a sociedade em outros contextos históricos, ainda que maquiadas sobre um pretexto inovador, mas que o avanço do debate sobre educação mostra serem equivocadas. É necessário que este profissional se reinvente, acompanhando as novas demandas que se desvelam nos novos arranjos sociais. Defendemos como uma possibilidade, que essa construção possa se dar em conformidade com os princípios da ludicidade.

Deixar-se guiar pela ludicidade exige mudanças de velhas abordagens educacionais, além de um conhecimento mais apurado sobre o que humaniza o outro e a si próprio. As marcas deixadas por esse exercício podem ser profundas na identidade destes profissionais, desvelando práticas educativas carregadas de grande significância e relações pautadas em afetividade e respeito, em uma humanização dessas relações estabelecidas.

D'Ávila (2014, p. 95-96) defende a ideia de que

> As atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo.

Essa defesa se dá pela necessidade de se viver experiências, se discutir a temática e conhecer a teoria que debate a cultura lúdica. Para que os professores possam tomar a ludicidade como princípio pedagógico, é preciso que eles estejam envolvidos e conheçam, por experiência própria, os benefícios do encontro com o que é lúdico. Responsáveis pela mediação desse processo, os professores da formação de educadores precisam enxergar essa questão e passarem a se relacionar com os estudantes, futuros professores, desenvolvendo uma didática que condiga com os princípios lúdicos de uma educação do sensível. Segundo Duarte Júnior (2003, p. 14), uma educação do sensível significa

> Dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectivo, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade.

Esse saber sensível é alimentado por nossas experiências, aflorada por nossos sentidos e ressignificada nas nossas práticas. Em seus estudos sobre experiência, onde ela pode ser entendida como aquilo que nos acontece e nos transpassa, Bondía (2002) destaca a quão rara ela vem se tornando nesse mundo cada vez mais agitado. Segundo ele, a raridade da expe-

riência tem se dado, principalmente, pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. Essas são também reclamações frequentes na vida de professores. Esses podem ser entendidos como condicionantes para que estes se afastem cada vez mais de experiências relevantes. O encontro com a ludicidade é algo possível e necessário também para o condutor do processo educativo. Esse encontro demanda a vivência de experiências significativas.

O local da ludicidade no processo de constituição da identidade docente pode ser entendido como essa possibilidade de pensar em cuidar de si, buscando estar internamente pleno e inteiro, para ser capaz de pensar no outro, em uma relação de cuidado e de fortalecimento das relações afetivas, empenhando-se no fomento de atividades significativas para si e para seus educandos, tomando, sempre que possível, os princípios lúdicos como referência. Não deveria ser menos que o esperado para qualquer relação (educativa ou não) onde as partes se respeitem e busquem um crescimento mútuo.

Para Costa (2017, p. 58),

> O pedagogo deve encarar as práticas lúdicas na sua formação necessariamente como um processo de qualidade afetiva e social. Deve encarar a relação que os educandos estabelecem com os objetos do mundo externo como uma interseção entre o mundo subjetivo e a realidade externa ao indivíduo, que possibilitará uma experiência criativa com o conhecimento.

Professores conscientes do seu papel põem-se como mediadores na busca por vivências lúdicas, assumindo uma postura de quem se importa com o bem estar dos seus educandos. Sabendo da necessidade de todos por liberdade, não privam o outro de vivê-la, não limitando a esperar o cumprimento de atividades fechadas em objetivos pré definidos que cerceiam

a capacidade criativa e a espontaneidade. Pelo contrário, estão sempre de olhos e ouvidos atentos, percebendo as demandas imediatas dos que estão sob a sua responsabilidade.

Sobre essa função do educador, Luckesi (2014, p. 14) acrescenta que ele "é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando". É nessa tessitura do olhar atento, de conhecer as peculiaridades do grupo e de cada indivíduo e de com eles ir testando as possibilidades de experiências, que uma sólida relação vai se constituindo e a preocupação e os cuidados necessários se revelam.

Em suma, profissionais ludicamente referenciados acolhem seus educandos, dando a eles a possibilidade de estarem em um ambiente seguro e respeitoso, onde eles possam ser a melhor versão de si. Longe de não terem consciência do que acontece fora dos muros das escolas, cabe a estes profissionais cuidarem para que o momento em que eles estão reunidos sejam o mais libertador possível, rico de criações e entregas, em um fortalecimento das relações afetivas que se constroem.

4 QUEM É ESSE PROFESSOR QUE SE GUIA PELA LUDICIDADE?

A análise e a discussão da pesquisa desenvolvida seguirão a partir daqui, sendo tecida a partir da teoria sobre a ludicidade já apresentada. A primeira pergunta do questionário propositava fazer um levantamento sobre o conhecimento da

conceituação de ludicidade pelos sujeitos da pesquisa. Tratava-se de uma análise introdutória para identificar se a concepção de ludicidade tomada pela ótica do sujeito que vivencia a experiência era conhecida pelos participantes, afim de saber se os respondentes seriam capazes de fazer as ponderações tendo essa abordagem de ludicidade como premissa. 19% dos respondentes afirmaram não terem mudado sua concepção sobre ludicidade após os encontros, implicado um conhecimento prévio do conceito abordado na disciplina. Ademais, 76% desses alunos confirmaram uma mudança nessa concepção a partir do que foi apresentado durante as aulas.

Dentre as justificativas para essa conversão, a mais recorrente foi a quebra com o senso comum de que ludicidade tem a ver apenas com as questões relacionadas a brincadeiras e aos brinquedos. Destacaram que que a fruição, o gozo de algo que lhe faz bem e o contentamento com a prática que possibilitou isso, proporcionam um conhecimento mais apurado de si, elementos integrantes do trato com a ludicidade. A ludicidade tomada pelo sujeito que a vivencia só ocorre de fato quando esses elementos são aflorados, permitindo uma integração ao momento vivido.

Com isso, revela-se que os estudantes, majoritariamente a partir dos estudos em Ludopedagogia, são capazes de conceituar ludicidade como algo intrínseco ao sujeito que a vivencia, considerando seu caráter subjetivo. Esse tema é, portanto, de conhecimento minimamente básico para todos os respondentes, justificando que as demais análises a partir daqui possam ser consideradas levando-se em conta que partiram de sujeitos que já foram previamente apresentados à temática e tem algum grau de domínio sobre ela.

O Quadro 1 mostra um apanhado das categorias que mais apareceram nas respostas dos participantes à importância atribuída por estes ao fazer pedagógico de professores a partir da ludicidade. A coluna da esquerda (Possibilidades) mostra a que eles associaram a importância da promoção de atividades lúdicas para o fazer pedagógico e a coluna da direita (Justificativas) esmiúça melhor seus entendimentos. A disposição no quadro obedece a ordem da quantidade de vezes que essas categorias apareceram, considerando-se uma ordem decrescente a partir da primeira linha.

Quadro 1 – Visão dos respondentes sobre a importância da promoção de atividades lúdicas para o fazer pedagógico.

POR QUE PROMOVER EXPERIÊNCIAS POTENCIALMENTE LÚDICAS É IMPORTANTE PARA O FAZER PEDAGÓGICO?	
POSSIBILIDADES	JUSTIFICATIVAS
PROMOVE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	Possibilitadora de prazer, de reflexão, de liberdade de escolhas e de abertura ao sensível.
DEIXA AS AULAS MAIS INTERESSANTES	Incentivando a criatividade e ousadia dos educandos; Possibilita maior atenção dos alunos; Possibilita uma maior interação professor-aluno; Torna as aulas mais dinâmicas.
INCENTIVA O USO DE NOVAS METODOLOGIAS	Mune o educador com bagagem para sua prática.
SABE-SE QUE BRINCAR É ALGO INTRÍSECO ÀS CRIANÇAS	Aprendizagem se dá também através dos sentidos e da afetividade.
LUDICIDADE É UM DIREITO DE TODOS, INDEPENDENTEMENTE DA SUA IDADE	O ser humano é essencialmente lúdico.

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao serem questionados se consideravam ser importante a promoção da ludicidade para o fazer pedagógico, unanimemente todos responderam sim à tal indagação. Percebe-se que,

ao beber da teoria da ludicidade, os futuros professores entendem que essa abordagem é extremamente importante para o trabalho que desenvolverão.

Observa-se a partir do Quadro 1 que a resposta mais recorrente (presente em 33% dos questionários) ao questionamento foi a de que o encontro com a ludicidade em espaços educativos é capaz de promover aprendizagem significativa aos envolvidos. Os respondentes relacionaram a essa aprendizagem significativa questões como o prazer, a reflexão sobre o que é vivenciado, a liberdade nas escolhas e a abertura ao sensível. Essas são categorias que podem ser observadas nessa inclusão da ludicidade no espaço educativo, buscando maneiras de dialogar com uma formação integral, capaz de ser assimilada pelos sujeitos que estão imersos nesse processo.

Pensando em planejamentos mais significativos do ponto de vista da criatividade, autonomia do sujeito e saberes sensíveis que extrapolam a racionalidade técnica, a ludicidade aparece como um mecanismo de ajuda aos educadores no seu trabalho em 23% das respostas pois, segundo os respondentes, pode acarretar uma maior atenção por parte dos alunos, ajudá-los a serem mais criativos e melhorar a interação entre professor e aluno em sala de aula. Seguindo esse mesmo raciocínio, alguns pontuaram que a teoria da ludicidade incentiva o uso de novas metodologias, munindo educadores com bagagem para potencializarem seus encontros. É necessário que o educador esteja atento aos processos e tenha atitude participativa neles. Costa (2017, p. 45) argumenta que

> Merece destaque a atitude do professor, atuando como observador e participante ativo, interagindo com as crianças, conversando sobre as brincadeiras que vivenciaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram, sendo mediador das relações que se estabeleceram e das situações

> surgidas entre as crianças e o conhecimento, objetivando um ensinar/aprender significativo, saudável e prazeroso.

Outra questão posta foi a de que, sendo o brincar algo intrínseco às crianças, momento em que a ludicidade mais aparece nessa fase da vida, atividades com esse teor devem ser consideradas na educação pois também são promotoras de aprendizagem para os pequenos. Bacelar (2009, p. 26) corrobora com esse pensamento ao falar que "[...] através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal". Vale destacar que o brincar não é algo que pertence apenas ao ambiente infantil. Adultos, se assim o quiserem, podem usufruir de momentos de brincadeiras, revivendo a experiência da fruição desses momentos, sem com isso se infantilizarem. A ludicidade é ainda essencial para o fazer pedagógico pois deve ser entendida como um direito de todos, em qualquer faixa etária.

Assim como julgaram ser importante uma abordagem pautada na ludicidade para o fazer pedagógico, os sujeitos da pesquisa também ratificaram a importância de se viver experiências lúdicas durante o processo formativo, como algo fundamental para os graduandos lapidarem seu entendimento sobre ludicidade. O Quadro 2, nos apresenta a organização das questões que foram elencadas pelos respondentes, em resposta ao questionamento sobre a importância da vivência de experiências lúdicas no processo de formação inicial. Assim como a tabela anterior, também está disposta obedecendo a ordem da quantidade de vezes que essas categorias apareceram, considerando-se uma ordem decrescente a partir da primeira linha.

Quadro 2 – Visão dos respondentes sobre a importância da vivência de experiências lúdicas na formação docente.

POR QUE VIVER EXPERIÊNCIAS LÚDICAS É IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?	
POSSIBILIDADES	JUSTIFICATIVAS
É IMPORTANTE EXPERIENCIAR PARA TER AUTONOMIA PARA PROPORCIONAR	Ludicidade é experiência prática; Refletir para a promoção de uma melhor aprendizagem; Ampliação do olhar.
RESGATE AOS VALORES DA INFÂNCIA	Recordar a ludicidade da infância por vezes esquecida pelas exigências da vida adulta; Reviver sensações
ENTENDER O PONTO DE VISTA DOS EDUCANDOS/ AVALIAR	Ser capaz de identificar se algo pode ser lúdico ou não.
NOVA FORMA DE PERCEBER A SI E AO OUTRO	Quem sou? Como posso atuar? Quem é o sujeito que está sob minha responsabilidade?
AJUDA A PENSAR MANEIRAS DE DINAMIZAR AS AULAS	Pensar nas atividades a partir da demanda dos alunos.
PARA CUIDAR DE SI	Reencontrar prazer no que faz.

Fonte: elaborado pelos autores.

A principal colocação dos respondentes (38% delas), atendendo à questão de "Por que ser importante a vivência de experiências lúdicas na formação docente?", foi de que é preciso viver tais experiências para que se possa ser capaz de proporcioná-las. Bacelar (2009, p. 72) nos ajuda a entender essa relação ao pontuar que:

> Independentemente dos conhecimentos que o professor precisa adquirir, estes conhecimentos por si só, não contribuem muito para a sua atuação se estiverem isolados de outros saberes, mesmo que o professor domine teoricamente todos eles. Isso porque, mais do que saber é preciso vivenciar. E esta associação entre saber e viver pode trazer um diferencial nos resultados da sua prática, fator que justifica um investimen-

> to nessa busca. É um desafio que está posto não apenas para o processo de formação dos educadores, mas também para que ele esteja apto a propor para seus educandos atividades e conhecimentos onde saber e viver estejam juntos.

O entendimento dessa relação justifica ainda outras questões trazidas na pesquisa, como o fato de que, vivenciando experiências desse tipo, é possível que o educador esteja mais sensível a perceber se as atividades em que seus educandos estão inseridos são de fato lúdicas para eles, e, a partir daí, poder pensar em atividades que dinamizem os encontros, a partir das demandas trazidas pelos próprios educandos.

Podemos perceber ainda, como mostra o Quadro 2, que a vivência de experiências lúdicas na formação inicial, na visão dos participantes, pode acarretar uma nova maneira de perceber a si próprio e ao outro com quem se relaciona, em uma analogia às relações de cuidado que assumir a ludicidade nos processos educativos impõe. Traz ainda um olhar para a criança que o próprio educador foi no passado. Luckesi (2014, p. 21) nos lembra que "[...] não há como, na educação em geral, o educador atuar sem estar atento às suas próprias reações emocionais e às reações emocionais dos seus estudantes, reações que necessitará de, adultamente administrar". Ainda sobre essa questão, Luckesi (2014, p. 20) argumenta que

> As relações interpessoais se dão no seio de um espaço marcado pelos nossos estados emocionais e estes têm a ver com a biografia pessoal de cada um de nós. O passado gera nossa anatomia emocional e é com ela que vivemos, convivemos, assim como é com ela que atuamos profissionalmente, que, no caso do educador, como em algumas outras profissões, tem a ver com as relações interpessoais.

Isso significa afirmar que nossas experiências no passado contribuem para a constituição do que somos hoje e da

forma como agimos cotidianamente, inclusive no ambiente de trabalho, sejam elas positivas ou não. Então, bem como também foi colocado pelos participantes da pesquisa, a vivência da ludicidade pode remeter a um resgate aos tempos de infância, recordando os bons momentos vividos e reincorporando-os ao cotidiano, por vezes conturbado pelas obrigações da maturidade.

As respostas à última pergunta, "Como você caracterizaria um(a) professor(a) que pensa e promove a ludicidade?", foram diversas, mostrando que ludicidade não se limita a uma abordagem ou outra, mas tem uma vastidão de possibilidades, o que enriquece ainda mais o trato com essa temática. Como elemento da personalidade, a criatividade foi o elemento mais lembrado ao pensar nos impactos da ludicidade na identidade de pedagogos, sendo citada diretamente em 28% dos questionários. As frases a seguir são a transcrição das respostas de alguns alunos sobre essa questão: *Alguém que pensa e apresenta atividades de um modo que a turma esteja conectada. Uma pessoa criativa e aberta para o novo* (Aluno 15*); Ele é criativo e ousado* (Aluno 17)*; Criativo* (Aluno 8).

A Pedagogia e a criatividade são conectadas nessa perspectiva, visto que se espera que seus profissionais sejam pessoas criativas, pelo menos do ponto de vista de diversificação de abordagens educativas. Vigotski (2009), a partir da teoria histórico-crítica, fala que a imaginação criadora do adulto está bem mais desenvolvida que na criança e que, por isso, o adulto tem mais possibilidades criativas. Ele fala que "a imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade em comparação à do adulto" (VIGOTSKI, 2009, p. 43). Isso aju-

da a desmistificar a ideia de que as crianças são bem mais criativas que os adultos, quando na verdade não necessariamente o são, elas apenas não têm os filtros sociais que os adultos têm e geralmente os impedem de se exporem integralmente.

O professor em contato com a ludicidade, para os respondentes, é ainda alguém: *Sensível, comprometido e feliz com o que faz* (Aluno 5). *Alguém que faz o trabalho para o grupo e participa da construção desses conhecimentos, vivenciando integralmente as atividades que propõe* (Aluno 16). *Aquele profissional que, para ele, não é tão importante a atividade em si, mas a própria ação, o momento vivido, a fantasia, as vivências, a diversão, o autoconhecimento e o conhecimento do outro* (Aluno 13). *Está atento para conhecer a si mesmo* (Aluno 14).

Essa necessidade de um autoconhecimento trazida pelos respondentes também é algo muito importante do trato com a ludicidade na educação. Segundo Pereira (2002, p. 10-11), "a vivência de atividades lúdicas possibilita um contato mais profundo conosco, ajudando-nos na percepção de nós mesmos, tornando-nos mais capazes de superar dificuldades e criar formas de fazê-lo" e "o indivíduo constrói-se através de suas ações". Conhecer a si próprio, significa, então, o conhecimento das suas capacidades, das limitações e dos pontos a serem melhorados. A vivência da experiência lúdica pelo próprio profissional, o adulto da relação, além de ajudar no reconhecimento dessas questões colocadas, acarreta ainda um autocuidado, essencial para se estar favoravelmente disposto a buscar formas de pensar atividades potencialmente lúdicas para os outros, bem como para o seu próprio bem estar.

Pensando na sua ação sob o outro, os respondentes trazem o "professor lúdico" como aquele que pensa a formação in-

tegral e está ciente da subjetividade dos sujeitos, como mostra essa resposta: *Em seu planejamento leva em consideração a formação integral da criança, visando não só o aspecto cognitivo, mas os aspectos que envolvem a corporeidade, criatividade, a imaginação, tudo aquilo que provoque a sensação de plenitude* (Aluno 19). Isso significa que, sendo intencional, o educador carrega esse ato com o que é desejável para o processo formativo e que a prática educativa não está dissociada da sociedade em que se está inserida. Dessa forma, as respostas dos participantes parecem convergir para a caracterização de sujeitos que tratam os educandos como pessoas potentes, rompendo com a ideia puramente conteudista que algumas correntes têm dado historicamente à educação escolar.

A plenitude dos educandos também foi lembrada como uma possibilidade da ação de pedagogos lúdicos, como mostram as seguintes respostas: *É um profissional que apresenta atividades que proporcionam bem estar aos envolvidos, que respeita os limites de cada um, que sabe que o que é lúdico para um, pode não ser para o outro, etc.* (Aluno 9). *Além de ser criativo, eu o caracterizo como alguém aberto a novas experiências, alguém que pensa na plenitude do educando, um ser flexível a críticas e em saber lidar com esse universo plural entre seus alunos* (Aluno 21).

Pensar na plenitude dos educandos é a maior defesa de uma educação pautada na ludicidade. Essa plenitude, entrega total e inteireza, são os principais elementos que Luckesi (2002) atribui a uma experiência lúdica a partir de uma experiência interna do sujeito. O adulto, quanto mediador nesse processo educativo, embora não possa garantir que essa plenitude seja alcançada, deve pautar suas ações buscando alcançar esse feito,

buscando alternativas que sejam significativas para os educandos.

A formação integral dos sujeitos não pode partir de outro contexto senão de um em que a didatização das experiências não seja o principal fator para o trato educativo. As atividades, como fala Luckesi (2014), são apenas atividades. Não carregam em si a ludicidade. A internalização do que se vive, dotando de significados as experiências, por meio de abordagens que de fato façam sentido, está mais próxima de uma formação total das pessoas. Os profissionais, realmente precisam estarem atentos à essas questões. Esse pensamento está alinhado ao entendimento de que cada sujeito carrega suas próprias subjetividades, e elas devem ser respeitadas e entendidas.

Com isso, percebe-se que os respondentes entendem ser importante a vivência de experiências lúdicas, tanto para questões de natureza íntima, quanto para uma ação consciente sobre sujeitos que dependem da sua mediação nos ambientes educativos. Mostraram que as marcas que esse encontro com a ludicidade pode deixar na identidade profissional de pedagogos são profundas, e tem a ver com uma visão que dá à educação outros objetivos que não a simples reprodução de conteúdos ou treino para aptidões. Dados os elementos essenciais para que os profissionais sejam capazes de integrar a ludicidade no processo educativo, espera-se que as marcas deixadas por esse conhecimento possam ser duradoras, revisitadas e reelaboradas em momentos de dúvidas e incertezas sobre como se portar em determinadas situações educativas e sobre o futuro profissional de cada um.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou os resultados de uma pesquisa que partiu da inquietação de entender a maneira como a ludicidade pode ter influência no processo de construção da identidade docente. Por isso, se prontificou a analisar a forma como tais profissionais, ainda em seu processo de formação, atribuem significância às vivências lúdicas e ao seu fazer pedagógico, identificando os elementos constituintes da identidade de quem vive e proporciona experiências lúdicas.

Por ludicidade, a entendemos como um estado de inteireza, de plenitude do sujeito ao vivenciar determinadas experiências, podendo se dar em qualquer faixa etária e tendo abrangência bem mais ampla que a atribuída popularmente aos brinquedos e brincadeiras. A construção da identidade, conforme apresentado, é um processo cíclico, que acontece pela apropriação de saberes em diferentes etapas da vida, e vai se reorganizando a partir das novas apreensões do mundo e suas vivências. O entrelaçamento desses entendimentos resulta na construção da identidade de um profissional sensível, capaz de cuidar de si e do outro, aberto a novas experiências e consciente do seu papel quanto fomentador de experiências significativas. Foi nesse sentido que foram colocadas as percepções dos sujeitos da pesquisa: pedagogos em formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, que responderam ao questionário aplicado.

Entendemos que o objetivo da pesquisa foi alcançado ao podermos, a partir das percepções dos participantes da pesquisa, constatar que professores envolvidos com a ludicidade são

sujeitos sensíveis, criativos, preocupados com uma formação integral, dinâmicos, que acolhem e cuidam de si para cuidar do outro, dentre tantos outros exemplos que engradecem a profissão e fortalecem a figura de um profissional importantíssimo no processo de formação de todos os sujeitos. Pensamos que todos os elementos elencados e atribuídos à ludicidade não podem ficar em outro lugar, senão marcados na alma de quem se permite uma entrega total aos princípios lúdicos, vivendo aquilo que prega e pregando aquilo que vive.

Obviamente que não temos como saber o rumo que cada um dos participantes seguirá após sua formação, nem se, de fato, incorporarão a ludicidade ao trabalho que exercerão, mas pode-se considerar que não são mais sujeitos inscientes e a partir desse contato teórico-prático são capazes de mensurar a importância de vivências lúdicas nos ambientes em que vierem a atuar. Nesse contexto, fica cada vez mais claro que o papel da academia é promover esse contato e a reflexão sobre experiências lúdicas nos espaços educativos, ajudando a desencaixotar os sujeitos moldados pelas abordagens cerceadoras ainda tão presentes na área da educação. A ludicidade figura, portanto, como um elemento da identidade desses profissionais que os nutre com o prazer das vivências e o faz emanar grandes possibilidades nas interações que tem com o outro.

Finalizamos reiterando a importância de se conhecer sobre ludicidade, de se viver experiências lúdicas em todas as etapas da vida e de compartilhar esse conhecimento para que mais pessoas possam ter a possibilidade de incorporarem a ludicidade aos seus fazeres. Para o processo de constituição de sujeitos quanto pedagogos, essas premissas podem figurar como aquele trabalho de formiguinha que dá à educação uma outra

roupagem, mais humanizada e significativa. Trabalho árduo, mas necessário.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002.

COELHO FILHO, Mateus de Souza; GHEDIN, Evandro Luiz. **Formação de Professores e construção da identidade profissional docente**. Anais do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, v. 3, Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502. Acesso em 15 out. 2020.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Alfabetização ludoestética e formação de professores da educação infantil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28484. Acesso em: 20 ago. 2020.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática lúdica**: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: https://rigs.ufba/indes.php/entreideias/article/dowload/p164/8968. Acesso em: 03 out. 2020.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. 2. ed. Curitiba: Criar Edições,

2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete. **Ludicidade**: o que é mesmo isso? – Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, GEPEL, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias. Salvador, v.3, n.2, p. 13-23, jul/dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/9168/8976. Acesso em: 28 ago. 2020.

PEREIRA, Lúcia Helena. **Ludicidade**: algumas reflexões. In: PORTO, Bernadete. Ludicidade: o que é mesmo isso? – Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, GEPEL, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico- livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 4

EU, PROFESSOR DE DIDÁTICA, EM BUSCA DA ARTE DE ENSINAR

Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior

> Como pode o adulto saber onde termina o processo artístico? Ou conhecer o caminho de antemão e ter a situação sob controle? Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte.
>
> **(HOLM, 2004, p. 88)**

1 INTRODUÇÃO

Este texto já estava razoavelmente adiantado, e tinha por título "E por falar em Didática, onde anda a arte de ensinar? Distanciamentos e aproximações entre didática e arte", quando me peguei escrevendo o seguinte comentário em um grupo de professores: "Precisamos disso: menos educação crítico-reflexiva-[acrescente seu adjetivo aqui] na realidade/prática dos outros e mais educação crítico-reflexiva-[acrescente seu adjetivo aqui] na própria realidade/prática de quem está escrevendo o texto.".

Lembrei então que estava fazendo mais um texto que, mesmo obviamente motivado pela minha realidade, não esta-

va trazendo minha prática para o primeiro plano. Optei então pela alteração do título e por um redirecionamento daquilo que vinha escrevendo.

O fósforo que acendeu este texto foi uma reação à leitura de um trecho de outro texto no Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente (GEPED-CE): "[...] a Didática não recomenda técnicas, pois sabe que elas só são funcionais se denotarem uma forma de expressão significativa do professor para o processo de ensinar" (FRANCO; PIMENTA, 2016).

2 RECOMENDAR OU NÃO RECOMENDAR TÉCNICAS?

A técnica é uma dimensão inerente à Didática. Segundo Candau (2000, p. 14): "[...] o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social." Assim como não há Educação, e por extensão Pedagogia e Didática, neutra, sem humanidade ou política, também não é possível ser tecnicamente neutro. Da mesma forma que a Didática que se diz não política está sendo política ao fazer isso, possivelmente buscando a conservação do *status quo*, uma Didática que se pretende não técnica está sendo técnica ao fazer isso, reforçando também a conservação das técnicas atuais.

Formadores de professores em geral, e professores de Didática em particular, que não "recomendam" técnicas, estão implicitamente, e talvez acriticamente, recomendando as técnicas que usam repetidas vezes. Um professor cujas aulas são ba-

seadas em leitura e discussão de textos está sim recomendando a técnica de leitura e discussão de textos. Um professor que organiza a maior parte de sua disciplina em seminários conduzidos pelos estudantes está sim recomendando essa técnica. E, quando esses estudantes estiverem gerindo suas próprias salas de aula como professores, serão essas técnicas que possivelmente usarão, isso quando não retornarem à velha técnica expositiva que foi "recomendada" implícita e cotidianamente pelos professores da Educação Básica.

Então, a Didática precisa sim recomendar, aconselhar, indicar, sugerir, propor, apresentar técnicas articuladas consistentemente com a visão política e com os valores humanos que o professor adota, defende, sustenta.

Abrir mão dessa responsabilidade é deixar futuros professores irrefletidamente à mercê das técnicas conservadoras experimentadas na Educação Básica e na formação inicial na universidade, assim como das empresas do setor educacional, conforme Barbosa e Fernandes (2020, p.122):

> As empresas educacionais estão traduzindo e interpretando a BNCC com a afirmação de que o fazem de modo técnico, não ideológico. Técnicas são também ideológicas. A didática "aplicativa e tecnológica" criada no grande mercado da educação (livros didáticos, revistas, sites etc.) tem ocupado a lacuna deixada na formação de professores por dispositivos referentes à criação de didáticas processuais, participativas e contextualizadas. Como formar docentes criativos, autorais, reflexivos se, nos cursos de pedagogia (e nas demais licenciaturas), não estão sendo criadas experiências em didáticas participativas e inventivas?

3 DIDÁTICA, TÉCNICA, ARTE: palavras, conceitos, sentidos

A palavra "didática", segundo Castello e Márcico (2007),

era um adjetivo significando "referente ao ensino", só depois se convertendo em nome de disciplina. Etimologicamente, ainda segundo os mesmos autores, são duas hipóteses de significação possíveis. A primeira, relacionada a "receber" (forma grega) e "fazer aprender" (forma latina). A segunda hipótese relacionada a "poder milagroso" ou "façanha", que evolui para "conhecer", "saber", "ser capaz" e, em sentido causativo, "fazer saber". As palavras derivadas revelam o campo de significados:

> [...] didáskalos, 'mestre'; didaskalía, 'ensino'; didaskálion, 'coisa ensinada'; didaktra, 'salário do mestre'; didaskalikós, 'que concerne ao ensino'; dídaxis, dídagma, 'instrução' e 'lição', o tardio didagmosýne e didaktós 'apto para ser ensinado', de onde provém didáktikós, 'didático'. (CASTELLO; MARSICO, 2007, p. 91).

A origem das palavras e suas possíveis significações podem parecer muitas vezes como um exercício superficial de curiosidade. Mas conhecê-la revela as variações de significado ao longo do tempo e inspira as reconstruções atuais de sentido.

Conceitualmente, a Didática evoluiu de arte ou técnica de ensinar para um campo de conhecimento dentro da Pedagogia (Ciência da Educação) cujo objeto de estudo são os processos de ensino e de aprendizagem. Isso, segundo Franco e Pimenta (2016, p. 540), levou a uma "dubiedade epistemológica da Didática, oscilando entre técnica prescritiva ou fundamentadora da reflexão docente". A palavra "dubiedade" sugere incerteza, dúvida, indecisão e ambiguidade. Isso é experimentado nas salas de aula de Didática, em que futuros professores geralmente chegam querendo aprender, de maneira prática, como se tornar um bom professor (arte de ensinar) enquanto nós, professores universitários, queremos que eles aprendam a respeito do campo de conhecimento da Pedagogia.

Como deveria se dar a continuidade dessa evolução conceitual? Com a completa superação da Didática como arte de ensinar? Com o estabelecimento indubitável da Didática como ciência do ensino? Didática: arte ou ciência?

Na minha trajetória como professor de Didática, tenho experimentado simultaneamente a importância tanto do conhecimento da dimensão mais teórica da Didática quanto do desenvolvimento de técnicas que concretizem certas finalidades educativas baseadas em teorias. A reflexão sobre o que é a arte em geral e o que seria uma possível arte de ensinar, em particular, tem me auxiliado a orientar e reorientar minha prática docente.

A arte, segundo Abbagnano (2007, p. 81), tem originalmente como significado geral um "conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer". E atualmente:

> Embora ainda hoje a palavra A. [arte] designe qualquer tipo de atividade ordenada, o uso culto tende a privilegiar o significado de bela A. [arte] Dispomos, de fato, de um termo para indicar os procedimentos ordenados (isto é, organizados por regras) de qualquer atividade humana: é a palavra técnica. A técnica, em seu significado mais amplo, designa todos os procedimentos normativos que regulam os comportamentos em todos os campos. Técnica é, por isso, a palavra que dá continuidade ao significado original (platônico) do termo arte. Por outro lado, os problemas relativos às belas A. [artes] e a seu objeto específico cabem hoje ao domínio da estética. (ABBAGNANO, 2007, p. 82)

Temos então a técnica como procedimento necessário à realização de um objetivo e a arte como uma forma de conhecimento expressiva, com fim em si mesma e propiciadora de prazer.

É a essa técnica que Candau (2011, p. 15) se refere ao definir as três dimensões (humana, técnica e político-social) da Didática:

> Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc. constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem.

Candau (2011, p. 15) explica, na sequência, a origem do tecnicismo.

> [...] quando esta dimensão [técnica] é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo. A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, e vista como algo 'neutro' e meramente instrumental. A questão do 'fazer' da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o 'por que fazer' e o 'para que fazer' e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada.

Ora, quando se propõe a não recomendação de técnicas (FRANCO; PIMENTA, 2016), se está omitindo uma dimensão da Didática. O combate ao tecnicismo, que é necessário, não pode levar à obstrução da técnica em si, imprescindível à Didática. É também por meio da técnica que se faz a ligação entre teoria e prática. É igualmente a técnica que possibilita atingir o ideal de Freire (2002, p. 26). "[...] de diminuir a distância entre o discurso e a prática".

Tomei conta dessa distância pela primeira vez quando, como estudante de licenciatura em História, tive minha primeira disciplina pedagógica, Psicologia da Aprendizagem I. Até então, na escola e na universidade, eu havia tido professores que davam conteúdo. Na verdade, com o professor de Psicologia da Aprendizagem I, ele também dava conteúdo. A diferença é que o conteúdo dele era sobre aprendizagem, o que me permitiu observar que o que ele defendia ao ensinar (a concepção construtivista em contraposição à concepção behaviorista) não

era aquilo que ele praticava em sala de aula conosco.

Isso se repetiu em outras disciplinas pedagógicas da graduação e em algumas disciplinas do mestrado e do doutorado em Educação. Professores supostamente baseados em Paulo Freire que não praticavam uma educação dialógica ou professores que propagavam Vygotsky, mas não tinham uma abordagem socioconstrutivista em sala de aula. Era frequente a dissociação entre fala e prática. Não era um problema teórico, de compreensão dos autores adotados. Era uma dificuldade técnica de praticar o que era defendido.

4 A TÉCNICA NA BUSCA DE DIDÁTICAS PARA TEORIAS PEDAGÓGICAS

Claro que as técnicas que poderiam ser recomendadas não são neutras, o que nos levaria de volta ao tecnicismo, mas precisam ser concretas, contextualizadas, associadas ao "por que fazer" e "para que fazer". A busca da técnica, nesse sentido, precisa fazer parte da evolução da Didática.

Tomemos o exemplo do trabalho de Gasparin, "Uma didática para a pedagogia histórico-crítica", que apresenta uma tradução da "proposta de Pedagogia Histórico-Crítica para uma didática, no intuito de que mais professores, nas diversas áreas do conhecimento, pudessem melhor realizar o processo de ensino e aprendizagem" (GASPARIN, 2012, p. ix). Nesse livro, o autor apresenta os fundamentos teóricos e os procedimentos práticos dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica propostos por Saviani: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e, novamente, prática social. Para cada um dos passos, Gasparin dá exemplos com o conteúdo "água" do currículo de 5º ano do ensino fundamental.

Gasparin recebeu uma crítica de Freitas numa entrevista concedida a Martins, Varani e Domingues (2016, p. 208): "[...] o trabalho feito por essas pessoas que tentaram implementar a Pedagogia Histórico-Crítica conduziu a algumas propostas que, em meu entendimento, têm dificuldade para expressar corretamente o que está posto na teoria".

Justamente para facilitar a crítica e o desenvolvimento da relação teoria-prática, trabalhos semelhantes, de busca de uma tradução "técnica", deveriam ser mais frequentes nos estudos sobre Didática. Porque quando se fica só no nível do discurso, é comum se pensar que a prática acompanha automaticamente a fala, o que não acontece. O discurso precisa encontrar uma maneira técnico-metodológica de se fazer presente na prática. É preciso que se revele essa distância para que ela possa ser diminuída. E, para que ela seja revelada, é preciso falar a respeito de suas tentativas de implementação, e não apenas na prática alheia. Pesquisas sobre a prática pedagógica de professores da educação básica e sua coerência com o discurso continuam bem-vindas, mas é preciso que nós, professores formadores de outros professores, também exponhamos nossa prática pedagógica em pesquisas e textos, reflitamos sobre ela, revelemos distâncias e busquemos aproximações.

5 DIDÁTICA USANDO MENOS A TÉCNICA DE LEITURA E DISCUSSÃO DE TEXTOS

Conto agora uma tentativa minha, como professor de Didática, de usar menos a clássica técnica de leitura e discussão de textos em sala de aula, seja conduzida pelo professor (aula expositiva dialogada) ou pelos próprios estudantes (seminários).

Quando eu era aluno de graduação na década de 1990,

a metodologia de praticamente todos os professores era uma combinação de aulas expositivas, discussão de textos e seminários de alunos. As coisas mudaram um pouco, mas nem tanto, segundo pesquisas de Cruz (2017, p. 684) sobre a formação em didática de licenciandos na visão dos professores formadores e dos próprios estudantes:

> Sobre como se ensina em didática, o cruzamento dos dados de cada Wcurso evidencia a centralidade do texto nas estratégias observadas. O ensino envolve necessariamente o estudo de um ou mais textos. [...] sem o necessário investimento na diversificação de atividades que contribuem para o processo de aprender.

Quando comecei a ensinar Didática, em 2014, principalmente em turmas noturnas, estávamos no auge da ampliação do acesso à educação superior, com a entrada na universidade de estudantes de camadas sociais que até então eram excluídas. Desde então, meus estudantes são principalmente trabalhadores.

Vivo constantemente um dilema: como acolher esse estudante, de forma que ele se sinta pertencendo à universidade, garantindo ao mesmo tempo em que ele aprenda aquilo que se espera dele como futuro professor?

Foram muitas as tentativas nesses últimos anos. Muitas estratégias empregadas, muitas técnicas adaptadas ou criadas.

Uma decisão importante que tomei foi remover a centralidade dos textos no processo de ensino. Textos são indicados no plano de ensino da disciplina. Textos são disponibilizados, principalmente em formato digital. Textos são referidos em certos momentos da aula. Mas a leitura dos textos não é obrigatória. Não há momentos na sala de aula para discussão desses textos. E eles não são cobrados em avaliações somativas.

O que é central é a interação entre os estudantes, mobilizando seus saberes e reconstruindo-os individual e coletiva-

mente.

O mantra intelectual das minhas tentativas é a célebre citação de Freire (2002, p. 12): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua produção ou a sua construção”. Tenho aberto mão tanto quanto posso, o que não quer dizer completamente, de transferir o conhecimento didático, seja de mim para os estudantes, seja dos autores referenciados para os estudantes. Os textos são recursos a que os estudantes podem recorrer voluntariamente de acordo com sua curiosidade epistemológica.

Aquilo que os estudantes precisam saber, eu condensei no que tenho chamado de ficha de observação didática (ver figura 1).

Figura 1 – Ficha de observação didática.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DIDÁTICA ___ / ___ / 2021

Definições de Didática

- Original: a arte de ensinar.
- Contemporânea: ramo da Pedagogia (Ciência da Educação) que estuda o processo de ensino-aprendizagem.

1. Dimensões do processo ensino-aprendizagem [CANDAU]

a) Humana (relações interpessoais afetivas)

b) Técnica (organização espaço-temporal)

c) Político-social (contexto social e relações de poder)

2. Elementos do planejamento [MARTINS]

a) Objetivo geral (Pra quê? Verbo no infinitivo: ação do aluno)

b) Conteúdo (O quê? Conceitos, atitudes, procedimentos)

c) Objetivos específicos (Verbo: ação relativa ao conteúdo)

d) Metodologia (Como? Abordagem geral e procedimentos)

e) Recursos (Com o quê? Materiais de apoio ao ensino)

f) Avaliação Somativa (Classificação, promoção, reprovação)

g) Avaliação Formativa (Feedback constante no processo)

h) Avaliação Diagnóstica (Identificação de situação prévia)

3. Tendências pedagógicas [SAVIANI; LIBÂNEO]
(Conjunto de ideias e valores que norteiam o processo educativo.)

- Liberais (adaptação do indivíduo à sociedade)
  - a) ( ) Tradicional [HERBART]
    Professor expõe verbalmente o conteúdo
    Estudantes memorizam
    Conhecimento transmitido
  - b) ( ) Renovada progressivista [DEWEY]
    Professor organiza situações-problema
    Estudantes pesquisam cientificamente
    Conhecimento (re)descoberto
  - c) ( ) Renovada não-diretiva [ROGERS]
    Professor cria ambiente de confiança
    Estudantes seguem seus interesses e curiosidade
    Conhecimento pessoalmente significativo
  - d) ( ) Tecnicista [SKINNER]
    Especialista programa
    Professor executa
    Estudantes tentam até acertar
    Conhecimento dominado
- Progressistas (postura crítica à realidade social)
  - e) ( ) Libertadora [FREIRE]
    Professor pesquisa e cria situações existenciais
    Estudantes dialogam, debatem, discutem
    Conhecimento conscientizado
  - f) ( ) Libertária [FREINET]
    Professor promove a participação e orienta
    Estudantes se auto-organizam democraticamente
    Conhecimento engajado, participativo
  - g) ( ) Crítico-social dos conteúdos [SAVIANI; LIBÂNEO]
    Professor problematiza a realidade e os conteúdos
    Estudantes se instrumentalizam intelectualmente
    Conhecimento apropriado criticamente
- Outra tendência?
  - h) ( ) _____
    Professor _____
    Estudantes _____
    Conhecimento _____

Eduardo Loureiro Jr. Didática 2021.1 eduardo@patio.com.br

Fonte: elaborada pelo autor.

Um formulário de uma única página com o conteúdo da ementa. No caso da Didática, quatro tópicos: definições de Didática; dimensões da Didática (humana, técnica e político-social); tendências pedagógicas (liberais e progressistas, com suas subdivisões) e elementos do planejamento (objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação). O que se espera que o estudante aprenda ao final da disciplina é abordado em todas as aulas, ao final de cada aula, para que os estudantes trabalhadores que faltam muito ou chegam frequentemente atrasados possam também trabalhar esses conteúdos fundamentais.

A ficha contém espaços em branco que devem ser preenchidos pelos estudantes, individual e coletivamente, no processo de refletir sobre a própria aula que estamos tendo. Os estudantes identificam como cada dimensão da didática se manifestou naquele dia, hipotetizam qual tendência pedagógica está orientando a disciplina a partir da atuação do professor e deles mesmos durante a aula, e redigem o que possivelmente são os elementos do planejamento daquela aula. Esse é o momento final da aula, com duração aproximada de 30 minutos.

Antes desse momento, temos por volta de 90 minutos de uma ou mais atividades interativas de construção/produção de conhecimento. As possibilidades aqui são muitas, variadas e com alto grau de liberdade, já que, pela reflexividade da ficha de observação, já estará garantido o aprendizado mais intelectual do conteúdo.

Entre as atividades realizadas se encontram: encenação de professores marcantes, criação poética sobre Didática Geral, escrita e leitura de memoriais, experiência não-diretiva de planejamento a partir dos quereres de aprendizagem individuais, dinâmica de círculos de afinidades de personalidade, entrevista

de professores, pesquisa de escolas em que se poderia/gostaria de trabalhar e jogos didáticos cooperativos com temas da disciplina. Podemos nos entregar à ludicidade dessas atividades, seguros e tranquilos de que, mesmo que o conhecimento produzido esteja implícito, ele será explicitado no momento de reflexão com o auxílio da ficha de observação.

E, antes disso, temos o momento inicial da aula, com duração aproximada de 30, em que é feito um trabalho mais direcionado à afetividade, sempre começando com a roda de sentimentos em que cada pessoa identifica e compartilha brevemente como está se sentindo naquele início de aula. No restante desse momento inicial, o repertório de atividades afetivas é variado, podendo incluir o canto coletivo, perguntas para conhecimento mútuo aprofundado em duplas, vivências biocêntricas, técnicas de auto-observação e reflexão. Esse momento afetivo presentifica os estudantes, que em sua maioria chegam à sala de aula dominados pelo cansaço do dia de trabalho e por preocupações pessoais, familiares e financeiras. Os estudantes são acolhidos, reconhecidos e cuidados por mim e uns pelos outros. Antes de sermos professor e estudantes, somos gente. E sempre lembramos disso nessa primeira meia hora de aula.

A realização de cada uma das atividades requer uma ou mais técnicas, com repetições e variações adaptáveis às condições da turma naquele momento. Algumas das maiores alegrias como professor de Didática vem quando uma estudante, espontaneamente, diz algo como: “Professor, levei aquela atividade que a gente fez semana passada lá pro meu estágio.” E a estudante conta como realizou a atividade, fazendo modificações, adaptações, que ela justifica devido a determinadas condições da escola que ela descreve enquanto me conta sobre

o impacto positivo que teve em seu trabalho.

Percebem? Eu, como professor de Didática, "recomendo" técnicas pelo simples fato de utilizá-las e de refletir sobre elas ao final da aula. O estudante, professor em formação, com a prática da reflexão contextualizada, sente-se mais seguro e capaz de utilizar algumas dessas técnicas, adaptando-as ao seu contexto. A técnica é essencial ao trabalho docente.

6 A AULA COMO OBRA DE ARTE DIDÁTICA

Retomando a conversa sobre tecnicismo, técnica e arte, o predomínio da dimensão técnica, que leva ao tecnicismo, pode ter a ver com o deslocamento da arte em relação ao conceito de técnica para sua aproximação com o conceito de estética. Então, parte do antídoto contra o tecnicismo pode ser reintegrar a arte à técnica por meio da estética, a filosofia da arte.

A palavra estética, em sua origem grega, está relacionada à percepção, sensação, sensibilidade. A arte é esta atividade por meio da qual o sujeito percebe, sente a realidade e a interpreta expressivamente: "aclara e transporta para outro plano o mundo comum da vida" (ABBAGNANO, 2007, p. 374).

O mantra de Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento", é metade da minha busca como professor. A outra metade é inspirar meus alunos como fui inspirado por minha saudosa mestra e amiga Luiza de Teodoro, que conseguiu fazer com que um estudante de bacharelado de História decidisse se tornar professor e mudar seu curso para uma licenciatura: "Quero fazer com outras pessoas isso que a Luiza fez comigo agora". E o que fez a Luiza?

Numa segunda-feira pela manhã de 1991, na aula de História Moderna, Luiza comentou um filme que havia passado na TV no dia anterior e que eu, por coincidência, havia visto um pedaço, abandonando-o por não o entender muito bem. O filme era "Jornada nas Estrelas". Os comentários de Luiza a respeito do filme ligavam as grandes navegações da era moderna (séc. XV) com as viagens de exploração espacial da ficção científica do séc. XXII de maneira filosófica e poética. Naquele momento eu soube que queria ser professor.

Ser professor para mim, então, não tem a ver com fazer com que os estudantes aprendam algo, mas que percebam algo que não haviam percebido antes. Um trabalho de ligar coisas aparentemente não relacionadas, como fez Luiza, por meio da arte, naquele caso dela, de um filme.

Valendo-se da arte (cinematográfica) e fazendo arte (de ensinar), Luiza partiu de um fato comum da vida, um filme que passa na TV, e o aclarou e nos transportou, seus alunos, para outro plano de percepção, de compreensão, de conhecimento. Naquele dia, dentre todos os alunos da Luiza, talvez apenas eu tenha decidido me tornar professor. Como diz Abbagnano (2007, p. 374):

> O caráter expressivo da arte também significa que as possibilidades de ver, contemplar e fruir que a arte realiza, as novas aberturas para o mundo que ela revela, quando expressas na obra, estão à disposição de qualquer um que tenha condições de entender a obra. A expressão é, por natureza, sua comunicação. [...] as possibilidades comunicativas de uma obra de arte bem realizada são praticamente ilimitadas e também relativamente independentes do gosto dominante. Isso significa que nem todos verão a mesma coisa numa obra de arte, ou que nem todos vão fruí-la do mesmo modo. As respostas individuais diante dela podem ser inumeráveis e apresentar ou não uniformidade de gostos. Mas o importante não é essa uniformidade, mas a possibilidade que se abre a novas interpretações, a novos modos de fruir a obra.

A aula da Luiza foi uma resposta individual diante do filme, assim como o desejo de ser professor foi uma resposta individual diante da aula. Outros, muitos estudantes, também foram impactados de maneiras diferentes por aquela e por outras aulas da Luiza. Suas aulas eram obras de arte didáticas, abertas a interpretações e a novos modos de fruição sempre que lembramos delas.

Uma aula específica da Luiza não larga da minha memória há 30 anos. Na disciplina "A Arte na História", nós cantamos um cânone em latim no meio da sala de aula: "Pauper sum ego / Nihil habeo / Cor meum dabo" (Eu sou pobre / Não tenho nada / Dou meu coração). Não apenas estudamos a música na Idade Média, mas a vivenciamos no séc. XX.

Mais de duas décadas depois, como professor de Didática, resolvi cantar com meus alunos a mesma canção. E ela voltou a nos encantar. Resolvemos então cantar outras canções no início das aulas. E essa prática transformou nossas sensibilidades, nos aproximou. Uma atividade como obra de arte didática dentro de uma obra maior que é a aula, e de outra ainda maior que é uma disciplina, e de outra ainda maior que é a prática pedagógica de uma vida docente.

7 O PROFESSOR COMO ARTISTA DO ENSINO

Certo dia, já pensando em ser professor, perguntei a Luiza como ela preparava suas aulas. Assim como quase todos os futuros professores, eu queria saber como se faz. Luiza respondeu:

— Eu não preparo a aula, eu me preparo para a aula.

Claro que Luiza preparava a aula. Havia anotações em sua agenda, que elas às vezes consultava. Mas o foco era a preparação de si mesma.

Se a Didática é a arte de ensinar, o professor é o artista ou artesão do ensino. Mas não se pensa muito nisso. Só para se ter uma ideia, uma busca por "arte de ensinar" no Google Acadêmico retorna por volta de 10.000 resultados enquanto "artesão do ensino" por volta de 20 e "artista do ensino" por volta de 10. O artista ou artesão da arte de ensinar está invisibilizado e Luiza fez bem em me apontar nessa direção.

Essa fala de Luiza, "eu não preparo a aula, eu me preparo para a aula", é como um verso de um poema, feito "tinha uma pedra no meio do caminho" de Drummond ou "tudo vale a pena se a alma não é pequena" de Pessoa. Poema que era a própria prática pedagógica da Luiza. Como artista do ensino, Luiza tinha seu jeito, suas técnicas, suas inspirações.

Vez por outra, em minhas leituras educacionais, me deparo com indicações no mesmo sentido: a composição em Nóvoa; a arte do professor em Stenhouse; os modos autorais de ensinar...

Não persigo essas leituras, não as busco como fundamentação teórica. Apenas fico contente de que não estou sozinho nessa busca pela arte de ensinar. Sei que tenho com quem dialogar de vez em quando. Que há amigos com os quais posso me sentar num banco de pátio da Educação e conversar sobre as aulas que nos sensibilizam e nos encantam.

Talvez, apenas talvez, este texto também seja isso para algum leitor. Um sinal de que não está sozinho quando tenta ser um artista do ensino.

8 QUEBRANDO MIL PEDACINHOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS

Em 2019, ao final de um semestre, uma estudante veio me agradecer:

— Eduardo, obrigada, você me mostrou pelo exemplo que eu também posso ser eu mesma como professora na minha sala de aula.

E eu lembrei de um pequeno conto de Eduardo Galeano, que Luiza leu para a gente em uma de suas aulas...

> À beira-mar de outro mar, outro oleiro se aposenta, em seus anos finais.
> Seus olhos se cobrem de névoa, suas mãos tremem: chegou a hora do adeus. Então acontece a cerimônia de iniciação: o oleiro velho oferece ao oleiro jovem sua melhor peça. Assim manda a tradição, entre os índios do noroeste da América: o artista que se despede entrega sua obra-prima ao artista que se apresenta.
> E o oleiro jovem não guarda esta peça perfeita para contemplá-la e admirá-la: a espatifa contra o solo, a quebra em mil pedacinhos, recolhe os pedacinhos e os incorpora à sua própria argila.

Eu continuo espatifando as aulas da Luiza e de outros professores que admiro, quebrando-as em mil pedacinhos técnicos e estéticos, e incorporando-os à minha própria prática docente, às minhas tentativas de obras de arte de ensinar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen; FERNANDES, Susana Beatriz. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular**: tensões de uma política inacabada. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação**: a busca da relevância. In: Candau, Vera Maria. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-24.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras – dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ludicidade, estética e formação em contexto**: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis. 2017. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Didática e docência no ensino superior**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, p. 672-689, 2017.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior**. Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1994.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática multidimensional**: por uma sistematização conceitual. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

HERNÀNDEZ, Fernando H. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural**. Pro-posições, Campinas, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-24, 2014.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago Cesar. Luiz Carlos de Freitas:"A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro". **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Faced/PPGEDU, 2002.

READ, Herbert. Educação Através da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária**: a caminho de uma universidade pedagógica. Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 9. São Paulo: Pró-reitoria de graduação USP, 2009.

SCHILLER. Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo. Iluminuras. 1979.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

CAPÍTULO 5

O ESTUDO SOBRE BULLYING NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise dos cursos de pedagogia da UFC

Matheus Alves Frota

Ingrid Louback de Castro Moura

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta algumas reflexões acerca dos estudos sobre *bullying* na formação docente, em especial nos cursos de Pedagogia, identificando a disciplina Didática como um espaço profícuo para essa discussão. Essa premissa parte da experiência como monitor e professora de tal componente curricular nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Federal do Ceará (UFC). No decorrer das aulas, a partir da escuta de vários relatos tocantes sobre vivências com o fenômeno, surgiu o interesse de compreender de maneira mais aprofundada o conceito de *bullying*, sua manifestação e seu impacto social, resultando em um Trabalho de Conclusão de Curso, do qual emerge este ensaio.

Destarte, esta investigação parte do seguinte questionamento: Existem espaços no currículo dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará para o estudo do *bullying*? Para replicar a questão exposta, pautou-se como objetivo geral:

Averiguar se a temática é estudada nos cursos de Pedagogia da UFC. Como objetivos específicos: identificar se o fenômeno é mencionado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC); elencar, a partir das respostas dos discentes, as disciplinas que abordam o tema; investigar o conhecimento dos discentes sobre o fenômeno; e verificar a percepção dos estudantes acerca da relevância do estudo sobre o *bullying* na formação docente.

Para responder aos objetivos propostos, o percurso metodológico tomou por base o enfoque qualitativo, desempenhado em etapas. Primeiramente foi efetuado um estudo bibliográfico acerca do *bullying*, buscando conhecer seu histórico, definição e personagens, a partir da leitura de autores da área como Fante (2011), Silva (2010), Pereira (2002), Prudente (2015) e, também, do Projeto Pedagógico vigente nos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno, datado de 2014, bem como das ementas das disciplinas. No segundo momento, foi elaborado um questionário *on-line* via *Google Forms*, divulgado através de grupos de *WhatsApp* e Facebook, para o qual foram obtidas 71 respostas.

Destarte, este texto inicia trazendo uma breve contextualização e definição do *bullying* e segue apresentando a análise dos resultados obtidos durante este estudo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DE *BULLYING*

O *bullying* é um fenômeno tão antigo quanto a própria escola (FANTE, 2011), entretanto, os estudos sobre a temática e sua sistematização, enquanto violência, são relativamente recentes. Segundo Silva (2010), os primeiros ensaios sobre o

assunto surgiram na década de 1970 na Suécia, e rapidamente emergiram nos demais países escandinavos, sendo a Noruega o local onde conceito ganhou forma e passou a ser alvo de preocupação.

O tema já causava preocupação para a comunidade escolar, mas não existia nenhuma ação ou pronunciamento oficial sobre o assunto por parte das autoridades locais até que, em 1982, em decorrência da constante violência sofrida por colegas, 3 jovens com idades entre 10 e 14 anos cometeram suicídio. A tragédia gerou comoção nacional e, como resposta, o Ministério da Educação lançou uma campanha anti-*bullying*, intitulada de Olweus *Bullying* Prevention Program visando a conscientização da sociedade sobre o problema, além de promover o apoio necessário às vítimas. A ação resultou na diminuição de 50% dos casos de *bullying* no país, e foi liderado por Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, que

> [...] desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes, e gozações, ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo (FANTE, 2011, p. 45).

O termo *Bullying* deriva do inglês "*Bully*", que, traduzido para o português, significa "valentão" ou "tirano", e possui características próprias que o diferenciam de outras formas de violência. Ele possui caráter intencional; é sistêmico, ou seja, repetitivo; obrigatoriamente acontece entre pares; sem uma motivação evidente; representando um desequilíbrio de poder onde as vítimas não conseguem se defender com facilidade. Os estudiosos do assunto afirmam que o fenômeno não é restrito ao ambiente escolar, podendo ocorrer em outros contextos, mas que é nesse local que ocorre com maior frequência. Salientam

ainda que o *bullying* está presente em toda e qualquer instituição de ensino, fator que assevera a importância da temática em cursos de formação docente.

Em uma definição mais universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Nas palavras de Fante (2011, pp. 28-29), "[...] é um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de 'brincadeiras' que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar".

Silva (2010) aponta que o *bullying* possui 3 personagens centrais, que desempenham papéis distintos: os agressores, que praticam a violência; as vítimas, que sofrem a violência; e as testemunhas, que presenciam a violência ocorrida com terceiros. O fenômeno se manifesta de diferentes formas, com violência direta e explícita, mas também ocorre com violência indireta, de forma camuflada e mais difícil de ser identificada. A autora elabora um compilado das diferentes manifestações de *bullying* seguido por ações que as exemplificam, a saber:

- Verbal (Ex.: Insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, "zoar");
- Físico e Material (Ex.: Bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima);
- Psicológico e Moral (Ex.: irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco

caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tiranizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas ou fofocas);

- Sexual (Ex.: abusar, violentar, assediar e insinuar) (SILVA, 2010, p. 23-24).

Além das manifestações citadas, inclui-se o cyber*bullying*, que consiste em exposições vexatórias, propagação de boatos, criação de contas falsas e ataques virtuais em geral.

O *bullying* traz consequências também na perspectiva acadêmica, pois a vítima pode desenvolver problemas como déficit de atenção e desmotivação para os estudos que, alguns casos, resultam na evasão escolar. Além disso, os danos à saúde podem ser irreversíveis, Silva (2010) cita uma série de prejuízos a saúde física-emocional dos sujeitos, são eles: sintomas psicossomáticos; transtorno do pânico; fobia escolar e social; transtorno de ansiedade social (TAS); transtorno de ansiedade generalizada (TAG); depressão; anorexia; bulimia; transtorno obsessivo-compulsivo (TOC); transtorno do estresse pós-traumático (TEPT); esquizofrenia e, por último, cita a possibilidade de ações como suicídio e homicídio. Prudente (2015, p. 146) também descreve alguns possíveis prejuízos e sinais de sofrimento das vítimas, a saber:

> Os sinais e sintomas mais comuns nas vítimas são: baixa autoestima, dificuldade de relacionamento social e no desenvolvimento escolar, ansiedade, estresse, evasão escolar, atos deliberados de auto agressão, alterações de humor, apatia, perturbações de sono, perda de memória, desmaios, vômitos, fobia escolar, anorexia, bulimia, tristeza, falta de apetite, medo, dores não especificadas, depressão, pânico, abuso de drogas e álcool, podendo chegar a atos de violência extrema contra a escola e até o suicídio.

Como é possível constatar após essa breve revisão teórica, o ambiente escolar é o local onde o *bullying* mais acontece e seus danos são manifestados em sala de aula, prejudicando a aprendizagem dos estudantes. Diante disso, no próximo tópico serão apresentados o perfil dos sujeitos e os resultados de como essa temática tem sido estudada nos cursos de Pedagogia da UFC.

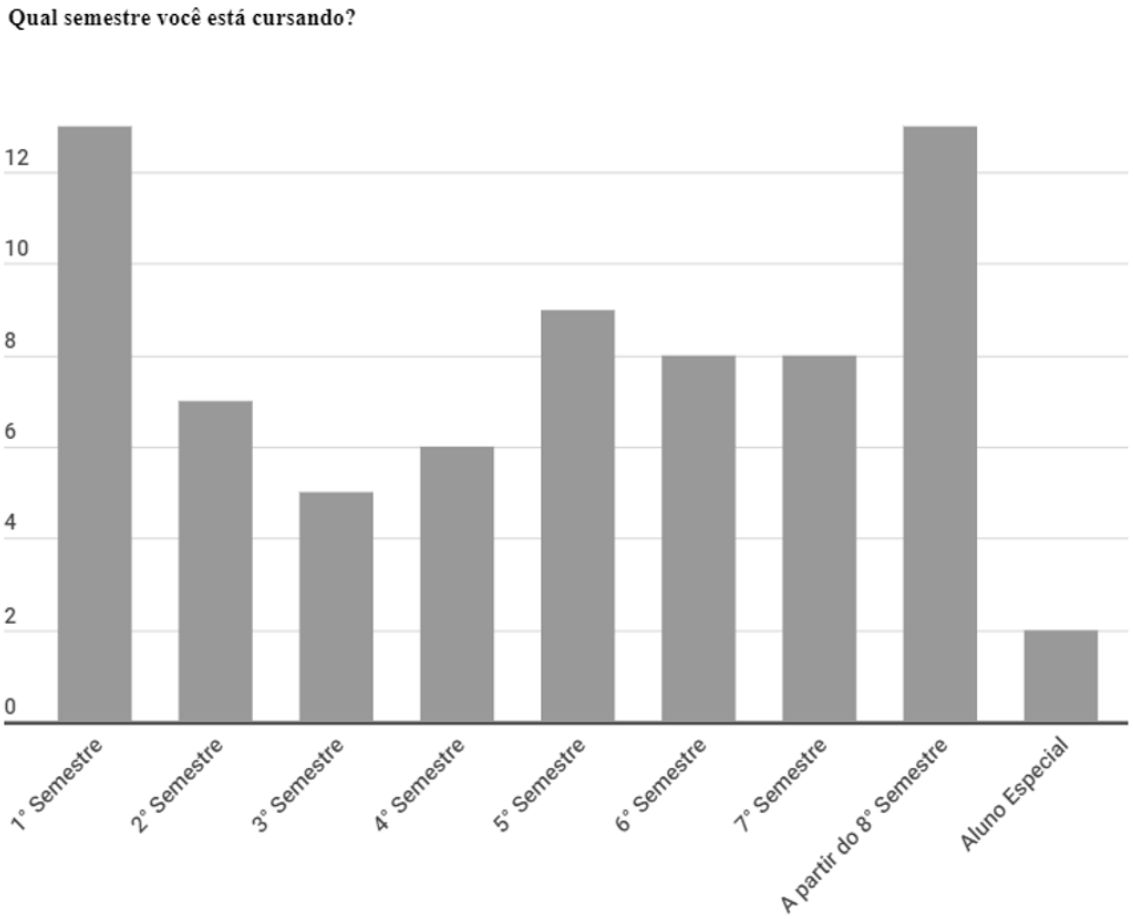
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como colocado linhas atrás, o instrumento de coletas de dados foi respondido por 71 estudantes. Considerando-se a variedade de cursos de Pedagogia ofertados pela Faculdade de Educação da UFC, somente estudantes dos cursos diurno e noturno responderam à pesquisa, totalizando 43 discentes do curso diurno (60,7%) e 28 do curso noturno (39,3%).

O questionário foi respondido por alunos de todos os semestres, incluindo, até mesmo, estudantes com matrícula sob caráter especial. Considera-se que essa representatividade possibilita um maior respaldo ao estudo. Dentre os sujeitos da pesquisa, 13 são do primeiro semestre (18,3%), 7 do segundo semestre (9,9%), 5 do terceiro semestre (7%), 6 do quarto semestre (8,5%), 9 do quinto semestre (12,7%), 8 do sexto semestre (11,3%), 8 do sétimo semestre (11,3%), 13 a partir do oitavo semestre (18,3%) e ainda 2 alunos em regime especial (2,8%) (para esclarecer, a matrícula especial, segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, é “Permitida a graduados ou alunos de IES situada fora da área metropolitana de Fortaleza que queiram cursar um máximo de 05 (cinco) disci-

plinas.") (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014, p.129).

Gráfico 1 – Levantamento dos semestres cursados pelos sujeitos.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que os semestres mais representados são "polos opostos", ou seja, 13 sujeitos estão no início do curso, no 1° semestre, assim como 13 sujeitos estão finalizando sua formação, a partir do 8° semestre. Outro ponto observado é que 43,7% dos discentes cursam a primeira metade do curso, do primeiro ao quarto semestre, enquanto o restante (56,3%) representam estudantes a partir do 5° semestre.

Para avaliar o conhecimento dos respondentes em relação ao fenômeno, foi feito o seguinte questionamento: "O que você

entende por *bullying*?". Analisando o quadro geral, a maioria dos estudantes respondeu de maneira breve e generalista, não contemplando as especificidades básicas do *bullying* e utilizando características que podem ser encaixadas em várias formas de violência distintas. Como exemplo, respostas bem curtas e limitadas a poucas palavras, tais como:

Algo maldoso (Sujeito 8);
Opressão (Sujeito 32);
Uma agressão (Sujeito 13); e
Agressão física ou verbal (Sujeito 65).

Os demais sujeitos seguiram a mesma linha de respostas, descrevendo situações que podem representar outros tipos de violência. Ressalta-se que não podemos reduzir ou generalizar as práticas de *bullying*, pois nem toda situação de opressão, de agressão, de desrespeito, de "brincadeira" ofensiva ou discriminação representam, obrigatoriamente, uma prática de *bullying*.

Outras respostas, embora um pouco mais longas, seguiram a mesma linha de generalização, tornando-se superficiais.

> Qualquer forma, verbal ou física que abale o emocional ou físico de uma pessoa ou que atinja princípios da mesma (Sujeito 44);
> Qualquer prática que ofenda ou que venha a discriminar em práticas ofensivas a alguém (Sujeito 66);
> É qualquer agressão física e psicológica que recai sobre um indivíduo de diversas formas, seja por agressões verbais ou físicas (Sujeito 52);
> Acredito que seja qualquer tipo de insulto ou agressão aferidas a pessoas pelas suas caraterísticas físicas ou psicológicas (Sujeito 21);
> Qualquer ato, seja ele verbal, físico ou psicológico, que tenha o intuito de diminuir o outro, fazendo-o se sentir incapaz (Sujeito 1).

Percebe-se que as respostas apresentadas apresentam uma visão reducionista e generalista acerca desse fenômeno. Reducionista porque não citam as características básicas do *bullying*, diminuindo e descaracterizando o seu significado real. Generalista quando apontam que qualquer, ou variadas formas de violência podem ser enquadradas como *bullying*. É possível perceber a frequência do termo "qualquer" nas respostas dos estudantes, "qualquer ato"; "qualquer agressão"; "qualquer prática" etc. além disso, citam poucas características básicas do *bullying*.

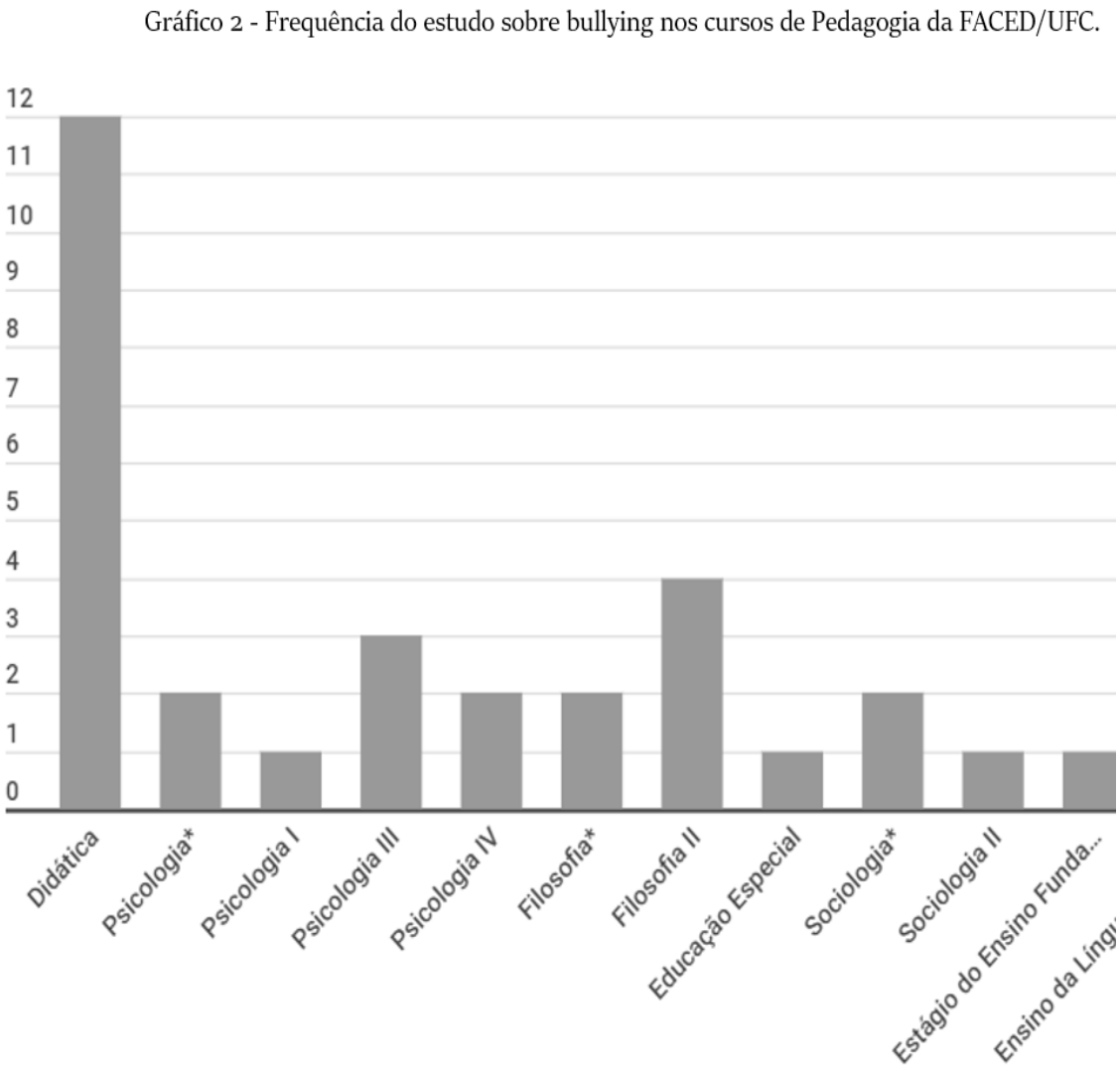
Destarte, mais uma vez, é relevante destacar a importância de compreender-se claramente uma situação de *bullying*, para que os processos de prevenção, identificação, intervenção e solução da problemática obtenham êxito. Nem tudo é *bullying*! Deve-se atentar às características básicas do fenômeno, a partir de uma minuciosa análise para correta identificação. Pensando nisso, destacam-se algumas respostas que apresentaram ao menos 3 das características básicas do *bullying* e que melhor representam a descrição do fenômeno.

> *Bullying* é uma ação que acontece entre pares, que se repete e causa sofrimento. A repetição de um xingamento, agressão física, extorsão de dinheiro, fofoca, dentre outras atitudes se configura *bullying*. Muitas vezes a pessoa que pratica também sofre algum tipo de *bullying* (Sujeito 10);
> É um tipo de violência que se caracteriza por agressões intencionais, feitas de maneira repetitiva, podendo ser físicas ou verbais e pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas em especial (Sujeito 70).

A dificuldade em descrever o fenômeno é compreensível analisando a questão seguinte, na qual, indagados sobre a frequência de estudos relacionados ao fenômeno, ficou evidente o pouco acesso dos estudantes à discussões e estudos que cercam o *bullying*. O gráfico abaixo ilustra essa situação ao mostrar

que a maioria relata ter estudado poucas vezes ou nunca ter estudado a temática na graduação.

Gráfico 2 - Frequência do estudo sobre bullying nos cursos de Pedagogia da FACED/UFC.



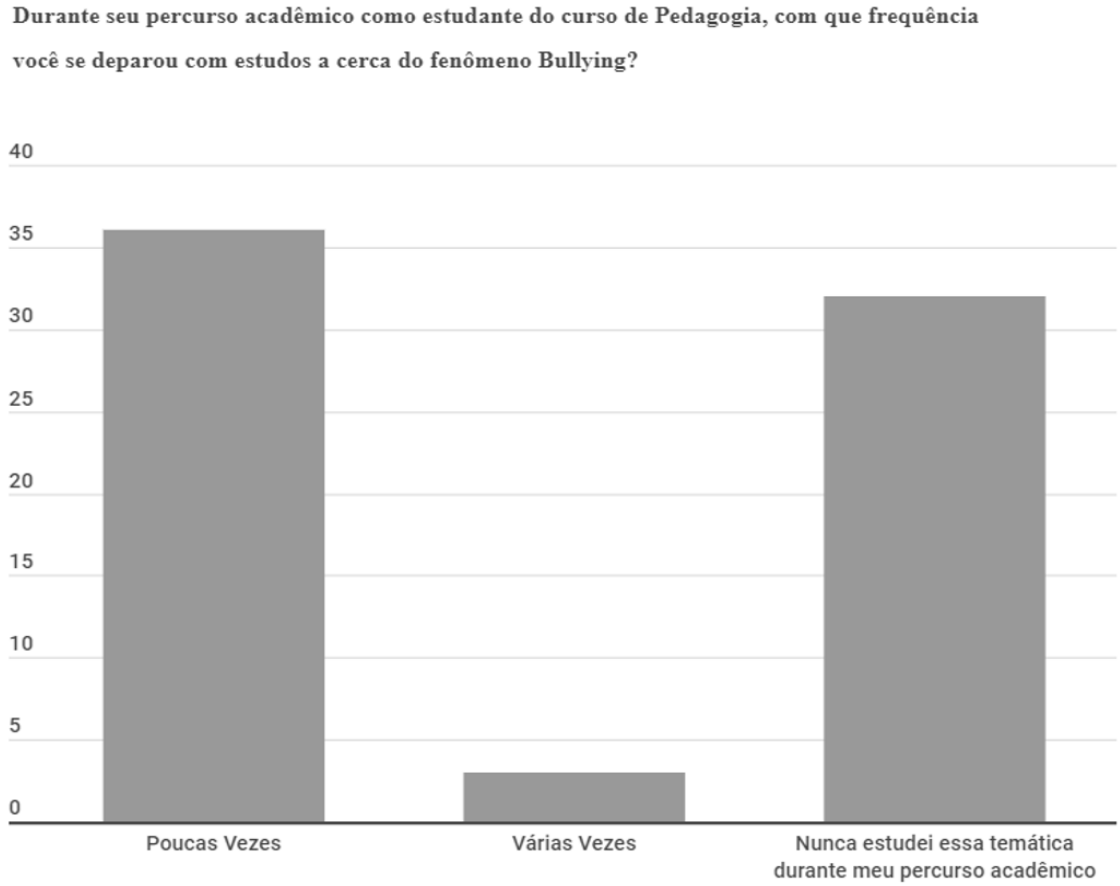
Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados expostos no gráfico acima revelam a pouca atenção dada a uma temática fundamental para o trabalho docente, ao assinalar que 32 estudantes (45,1%), quase metade dos sujeitos, dizem nunca ter estudado algo sobre *bullying*, 36 estudantes (50,7%) afirmam ter estudado poucas vezes, e ape-

nas 3 sujeitos (4,2%) relatam ter estudado a temática várias vezes.

Após esse questionamento, solicitou-se aos discentes que citassem as disciplinas onde presenciaram discussões e estudos sobre o *bullying*. As respostas fornecidas estão sintetizadas no gráfico que segue.

Gráfico 3 – Levantamento das disciplinas que abordam a temática do bullying.



*** Disciplinas não especificadas**
Fonte: Elaborado pelos autores.

Como é possível visualizar, foram citadas as seguintes disciplinas: Didática; Psicologia I; Psicologia III; Psicologia IV; Filosofia I; Filosofia II; Sociologia I; Sociologia II; Educação Especial; Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado

no Ensino Fundamental. Houve também respostas de disciplinas sem especificações, como, por exemplo, Psicologia, Filosofia e Sociologia, sem esclarecer precisamente qual componente se tratava. Nas respostas, a disciplina mais citada foi Didática, mencionada por 12 alunos, em seguida vem Filosofia II, com 4 menções.

> Acredito que o *Bullying* deve ser um conteúdo presente nas disciplinas do curso de Pedagogia, de forma específica na disciplina de Didática e de forma transversal em outras, levando em discussão a prática em sala de aula e este fenômeno tão recorrente e de difícil resolução. Por exemplo, ao estudar a psicologia do desenvolvimento, debater sobre as influências do *Bullying* nesse desenvolvimento ou em sociologia, debater sobre como surge e ocorre este fenômeno na sociedade, por exemplo (Sujeito 11 – 6º semestre).

Dando continuidade à investigação, consultou-se as ementas das 9 disciplinas apontadas pelos discentes, mas nenhuma menção direta ao *bullying* foi encontrada. Porém, na ementa da disciplina Didática, a mais citada pelos alunos, foi localizada a reflexão sobre a relação aluno/aluno, que pode abranger o estudo do *bullying*, mesmo sem citá-lo diretamente.

> A prática pedagógica escolar como prática social específica. Fundamentos sócio-político-epistemológicos da didática na formação do educador e na construção da identidade docente. Competências e habilidades requeridas para o ato pedagógico. Relações fundamentais do processo de trabalho docente: sujeito/objeto/construção de conhecimento; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; professor/aluno; **aluno/aluno** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016, p. 1).

Como disciplina que estuda os processos de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões, a Didática aborda essa temática levando em consideração que “o trabalho docente é complexo e cheio de especificidades. Da mesma maneira, a relação que ocorre durante essa atividade, entre professores e

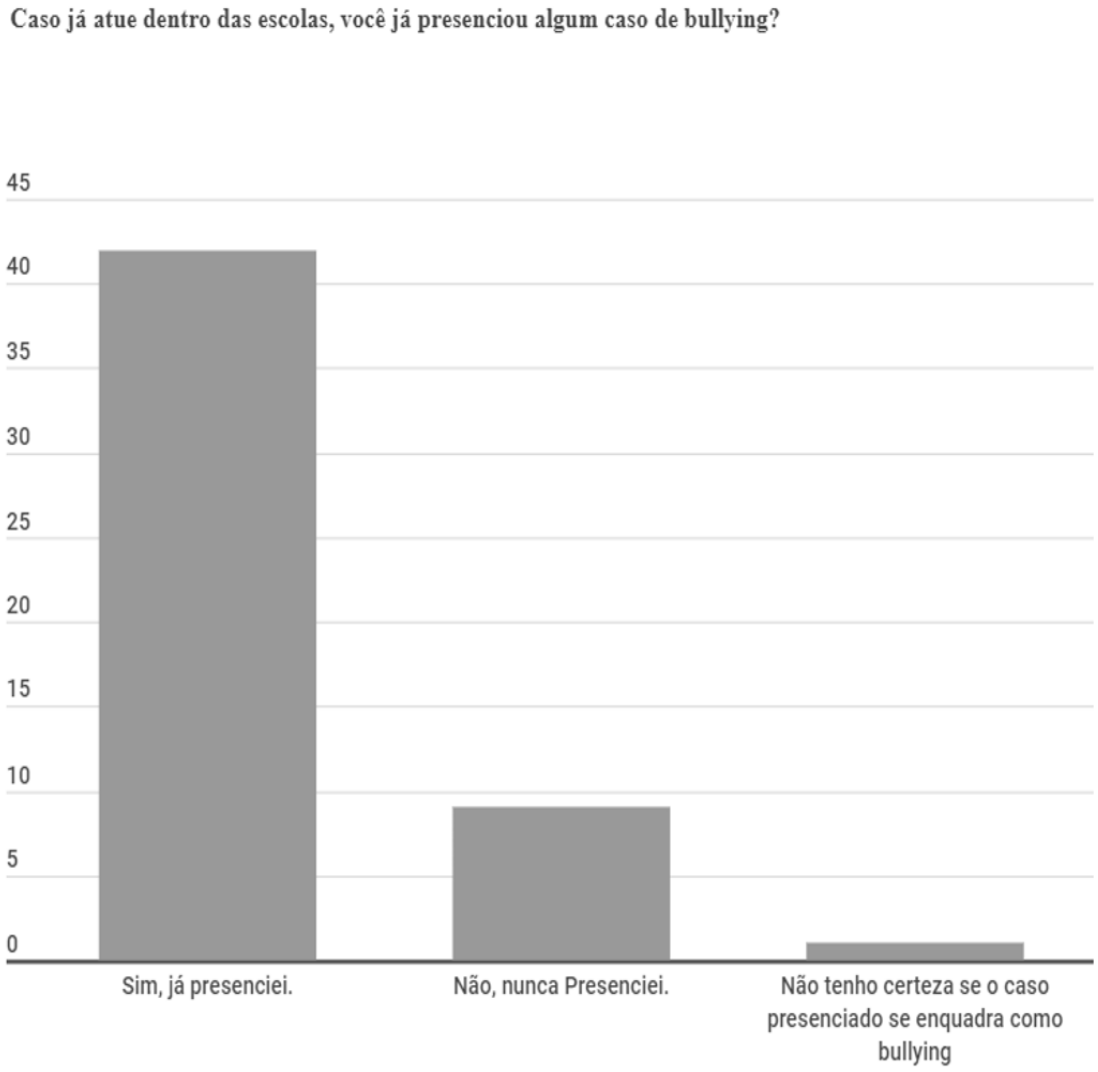
alunos, não é uma relação simples. Diversos fatores interferem nessa interação" (MOURA, 2015, p. 58).

Em seus estudos, ao defender a análise dos temas clássicos na disciplina Didática, Candau (2001, p. 159) assevera que esses assuntos "[...] exigem ser retrabalhados e ressituados em todo o horizonte que vimos apresentando. No dia a dia dos educadores planejamento, (in)disciplina, avaliação e técnicas didáticas materializam o ensino e não podem ser negados ou silenciados na reflexão didática". Considera-se assim que o *bullying* entra como temática que precisa ser vista nesses estudos, diferenciando o fenômeno dos casos de (in)disciplina para que seja possível identificá-lo e atuar de maneira adequada.

Seguindo a premissa da importância dos estudos acerca dessa temática, também foi consultado o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e, embora os princípios norteadores determinem que "[...] o curso precisa promover ao estudante oportunidades de refletir sobre o papel social do profissional docente e seu compromisso com a qualidade da educação, seja esta pública, privada formal, informal e/ou não-formal" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014, p. 13-14), nenhuma menção ao *bullying* foi encontrada em todo o documento.

Sobre a atuação profissional, 52 estudantes afirmaram que atuam ou já atuaram como educadores em escolas. Questionados se já presenciaram a ocorrência de *bullying* em seu ambiente de trabalho, 80,8% dos sujeitos asseguraram que sim.

Gráfico 4 – Consulta sobre a ocorrência de bullying nas escolas em que exercem sua prática profissional.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico 4 expõe que 80,8% (42 estudantes) declararam que sim, já presenciaram casos, 17,3% (9 estudantes) disseram que nunca presenciaram, e 1.9% (1 estudante) declarou que não tem certeza se o caso presenciado se enquadra como *bullying*. Ou seja, a maioria dos estudantes já se deparam com casos e não possuem formação adequada para intervir corretamente.

Os dados acima revelam que temos profissionais em for-

mação que já estão atuando profissionalmente, que se deparam com casos que identificam como *bullying* em seu cotidiano e não possuem conhecimento adequado para lidar corretamente com tais situações, fato destacado no depoimento abaixo:

> *Como agir de forma correta diante de uma situação de bullying se na nossa formação não fomos orientados ou instigados a estudar sobre o assunto? (Estudante 5 – 5°semestre)*

O questionamento feito acima é pertinente e necessário, pois os cursos de formação de professores têm a incumbência de preparar os futuros profissionais para atuar na sociedade, e um tema como esse, tão delicado, envolve questões de saúde e segurança pública, fato destacado nas respostas que seguem:

> *É extremamente necessário que nós enquanto pedagogos em formação sejamos preparados para lidar com situações de bullying, porque essa é a realidade a ser enfrentada no contexto escolar. Por diversas vezes em minha ainda curta experiência em sala de aula me deparei com diferentes situações de bullying na escola que exigiam reflexão rápida e intervenção pontual para tentar minimizar o máximo possível os traumas oriundos dessa prática (Estudante 6 – 7° semestre).*

> *Cada dia mais estão se agravando quadros de bullying na escola, tive o desprazer de presenciar na Educação infantil. Foi muito triste me deparar com seres humanos tão precocemente causando esse tipo de agressão, e ainda mais triste por não me sentir preparada para agir contra isso (Estudante 28 – 5° semestre).*

Os relatos anteriores evidenciam a necessidade do estudo da temática. Seguindo esse raciocínio, Fante (2011) constata que o local de maior ocorrência do *bullying* dentro da escola é na sala de aula, e que sem a formação adequada o professor pode ter dificuldades para identificar as ocorrências, e caso identifique, pode intervir erroneamente tomando atitudes que, além de não solucionar o problema, podem vir a potencializar e agravar o fenômeno. Como proposta a autora defende:

> Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que habilitem a uma atuação eficaz em seus locais de trabalho para que eles utilizem metodologias estimuladoras do diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a solidariedade e a cooperação entre os alunos, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito das diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais, proporcionando assim a construção de um ambiente alegre e criativo, resultando na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (FANTE, 2011, p. 169).

Além de identificar os possíveis casos em seu local de trabalho, o estudo sobre *bullying* nos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas também corrobora para a percepção de uma possível presença do fenômeno durante a formação acadêmica, haja vista que não existe nenhuma "exclusividade de idade" para a ocorrência do *bullying*, abrangendo assim todas as faixas etárias, de crianças a adultos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se o é estudado nos cursos de Pedagogia da UFC. A partir do estudo dos documentos e análise das respostas dos estudantes investigados, constatou-se que o *bullying* é pouco trabalhado dentro dos cursos, não sendo sequer citado em nenhum documento norteador.

Dentre as poucas oportunidades encontradas para a reflexão do tema durante a graduação, encontra-se a disciplina Didática, componente curricular mais citado pelos estudantes como provocadora do estudo. Diante disso, reforça-se a importância da temática ser estudada nos cursos de formação de

professores, em especial, nos cursos de Pedagogia, que forma profissionais para atuarem em diversos campos educacionais.

Outro importante apontamento foi a constatação que os estudantes da graduação que já atuam profissionalmente já se deparam com casos de *bullying* envolvendo as crianças e estudantes em geral em seus ambientes de trabalho, sendo assim, de forma unânime, todos os sujeitos da pesquisa julgam necessário o estudo sobre o *bullying* durante sua formação, para que saibam prevenir, identificar e intervir corretamente.

Sabendo-se das graves consequências que a prática pode causar, ressalta-se a importância de unir a comunidade universitária em prol da discussão da temática, debatendo seus conceitos, buscando a melhor compreensão e a formulação de soluções para a situação problemática, haja vista que não se pode prevenir e combater o *bullying* sem primeiro compreendê-lo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **A Didática hoje**: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 149-160.

FANTE, Cléo. **Fenômeno *Bullying***: como prevenir a violência nas escolas. 6. ed. Campinas: Verus Editora, 2011.

MOURA, Ingrid Louback de Castro. **A didática como campo teórico-prático**: Percepções de professores em formação e em atuação. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. Para uma escola sem violência: es-

tudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PRUDENTE, Neemias Moretti. **O *bullying* no ambiente escolar**: compreensão e enfrentamento. In: FANTE, Cléo. (Org.); PRUDENTE, Neemias Moretti. (Org.). *Bullying* em debate. São Paulo: Paulinas, 2015. p. 129-190.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. ***Bullying***: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico**: Curso de graduação em pedagogia vespertino-noturno. Fortaleza, 2014.

CAPÍTULO 6

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Karla Karoline Vieira Lopes

1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve por objetivo analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), no que diz respeito à Educação Não Escolar, comparando as propostas apresentadas no currículo com a visão de um pedagogo que atua na área.

Percebe-se que, ao longo dos anos, os modos de conviver e de produzir dos indivíduos foram modificando as demandas e necessidades formativas dos homens, a fim de que estes pudessem coexistir em sociedade e modificar a realidade a sua volta. A educação é um fenômeno social e, portanto, está subordinada a interesses econômicos, políticos, ideológicos e culturais.

A partir da década de 70, o mundo iniciou um processo de grandes transformações e avanços relacionados à tecnologia, à informação, à comunicação e ao conhecimento. A economia, a cultura, o comportamento humano e a sociedade foram impactadas por essas transformações, decorrentes dos novos modos de comunicação e de informação. A globalização mundial também foi responsável por provocar significativas alterações na cultura, na política, na economia e nas sociedades.

Tais mudanças nos alçaram ao que hoje denominamos de sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, pautadas essencialmente pelas tecnologias da informação e da comunicação. Esses novos modelos econômicos, culturais, sociais e comportamentais produziram um mundo cada vez mais incerto e em constante mudança e essa diversidade cultural e social dos sujeitos imputou à educação novas e urgentes atribuições.

É importante esclarecer que, de acordo com Libâneo (1993), a educação é um fenômeno social e universal, necessário à existência e funcionamento de todas as sociedades. É por meio da educação que os indivíduos são providos de conhecimentos e experiências para atuarem em seu meio social, modificando-o em função de suas necessidades econômicas, sociais, culturais e políticas. O mesmo autor diz, ainda, que a educação em seu sentido amplo engloba processos formativos que ocorrem no meio social dos sujeitos, ou seja, em instituições ou atividades sociais que estão no seio de uma organização econômica, política, social, religiosa, de costumes e voltada à convivência humana. Em sentido estrito, a educação se dá em instituições específicas, como fruto de uma ação consciente e planejada, que tem por finalidade instruir e ensinar os indivíduos.

Esse sentido amplo da educação, de caráter não-intencional, onde está inserida a denominada educação informal, compreende influências do meio social e ambiental, onde os processos de aquisição de saberes, conhecimentos, experiências, ideias, valores, crenças e práticas não estão relacionados a nenhuma instituição de ensino. Ou seja, são experiências casuais relacionadas ao convívio familiar, comunitário, do mundo

do trabalho, da cultura e da sociedade como um todo. Já a educação em sentido estrito, de caráter intencional e formal, compreende a educação escolar e extraescolar, e possui objetivos e procedimentos sistematizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em seu artigo primeiro, diz que a educação deve abranger processos formativos que são desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Define também que a educação escolar - intencional e sistematizada - deverá ser desenvolvida, de forma predominante, por meio do ensino e em instituições escolares, e que esta deverá vincular-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

A ciência que capacita os indivíduos a atuarem na educação é a Pedagogia. Para Libâneo (1993), a Pedagogia é a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global. Já Severo (2015) argumenta que a pedagogia é uma ciência da educação, que desenvolveu ao longo de sua história sistemas teórico-metodológicos, com foco nas práticas educativas em suas diversas dimensões. Assim, embora o conhecimento em pedagogia esteja associado à escola e ao ensino, os conhecimentos pedagógicos são ferramentas que proporcionam a compreensão e a intervenção em variadas situações educativas.

Severo (2015) diz, ainda, que quando as práticas educativas são objeto de ação e de reflexão no âmbito da pedagogia, passam a ser pedagógicas. Essa ação e reflexão pedagógicas concretizam objetivos educacionais com o uso de práticas sistematizadas. Assim, as práticas educativas, configuradas pela

ação pedagógica, se relacionam à mediação entre os sujeitos, os saberes e os contextos dessas práticas. Desse modo, o foco da reflexão pedagógica se insere na compreensão de quais processos de decisão teórica, metodológica e técnica podem ser mobilizados para produzir os efeitos formativos desejados.

Tal compreensão resulta da reflexão de que os sujeitos que aprendem e ensinam devem considerar quais saberes pretendem ensinar e aprender, observando também o contexto histórico, social e institucional em que a situação educativa está inserida, bem como, seus conflitos, contradições e possibilidades de formação humana. Em complemento a essa ideia, Franco (2012) diz que o reconhecimento da ação pedagógica, a partir desse ponto de vista implica considerar que "o pedagógico é, nesse sentido, um elemento relacional entre os sujeitos; portanto, é uma construção coletiva e não existe a priori, mas apenas na dialogicidade dos sujeitos da educação".

Considerando as concepções citadas até o momento sobre educação e ação pedagógica, a Educação Não Escolar adquire caráter pedagógico, a partir do momento em que suas intencionalidades são explicitadas e produzem modos sistematizados de ação, pautados em uma determinada concepção pedagógica, que relaciona objetivos e metodologias educativas, a fim de mediar a sua realização como atividade humana inserida em contextos diversificados.

Ainda sobre educação não escolar, é importante ressaltar que embora as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia - instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 – digam que o curso de Licenciatura em Pedagogia se destina, prioritariamente, à formação de professores para o exercício de funções do magistério na Educação Infantil

e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, nesse mesmo normativo há previsão de que as atividades docentes compreendam a participação na organização e na gestão de sistemas e de instituições de ensino, que englobam a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Também está previsto nas DCNs para os cursos de Pedagogia, que o egresso possa trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Com base no contexto apresentado até o momento e observado o fato de que a educação não escolar enseja práticas pedagógicas e profissionais, muitas vezes institucionalizadas, que requerem uma formação mais específica para esse campo de atuação profissional, acredita-se que tal estudo se justifica devido ao pouco espaço destinado nos currículos dos cursos de Pedagogia, à formação do pedagogo para atuar na educação não escolar.

Esse estudo é de natureza metodológica qualitativa, exploratória e descritiva e baseou-se nos conceitos de educação não escolar pautados nas definições de Zucchetti e Moura (2007), Severo (2015), Gohn (2006) e Fuhrmann e Paulo (2014). Além dos conceitos sobre educação não escolar, também foram consultados os normativos que orientam os cursos de Pedagogia – tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC – em busca de propostas educativas em educação não escolar e em busca da previsão de componentes curriculares que

tratassem desse tema, contribuindo para a formação do pedagogo para atuar na educação não escolar. Por fim, a pesquisa foi complementada com uma entrevista realizada junto a um pedagogo, que atua na educação não escolar, a fim de conhecer suas visões sobre os conhecimentos e as práticas necessários à sua atuação laboral nesse campo profissional, efetuando-se um comparativo entre o que é proposto e o que o profissional considera importante à sua atuação na área.

O uso dessa metodologia – em que será efetuada a comparação entre os conceitos formativos propostos pelo curso e os conceitos vivenciais e práticos do profissional entrevistado – se justifica, pois, segundo Gil (1999, p. 43), "[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato".

Esse artigo foi dividido em uma introdução onde o tema e o objetivo do estudo são apresentados, seguido de tópico inicial que abordará alguns conceitos sobre educação não escolar e sobre sua previsão em normativos que tratam da formação em Pedagogia, seguido por um tópico onde foram confrontadas as propostas previstas nos componentes curriculares acerca desse tema e os conhecimentos e habilidades levantados por um pedagogo que atua nessa área, finalizado pela conclusão desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: alguns conceitos e a proposta curricular do curso de pedagogia da universidade federal do ceará

Antes de falarmos sobre a previsão de oferta de componentes curriculares que tratem da educação não escolar e sobre

as orientações contidas nos normativos acerca desse tema, traremos alguns conceitos sobre o que é a Educação Não Escolar.

A educação não escolar foi historicamente relacionada à educação não intencional ou educação não formal, assentada em um viés assistencialista ou pautada no direito à cidadania misturando-se, ainda, ao senso comum e à religião, ao ofertar serviços que prestam atendimento a indivíduos vulneráveis social e economicamente.

Entretanto, é importante ressaltar que muitos autores concebem a educação não escolar como um complemento da educação escolar e que esta última deve estar para além das salas de aula e dos muros da escola, como afirmam Zucchetti e Moura (2007). Também importa perceber que embora a educação não escolar não seja ofertada pelos sistemas formais de ensino, ela vivencia experiências e práticas sistematizadas no âmbito de suas instituições. Desse modo, de acordo com as autoras citadas, o termo "não formal" em oposição à educação formal - ofertada pelos sistemas de ensino - não se aplica à educação não escolar, haja vista que esta, também possui marcadores institucionalmente legitimados, tais como legislações, tempos, objetivos, princípios, obrigatoriedade, apesar de não possuir um currículo formal.

Zucchetti e Moura (2007) também apontam que os conceitos de educação formal e não formal carregam em si a marcação de determinados lugares e papeis sociais, que acabam por legitimar e perpetuar processos de ensino-aprendizagem marcados por relações de poder e saber. Assim, as mesmas autoras acabam definindo educação não escolar como uma prática educativa que ocorre no campo social das práticas que também acontecem no interior da escola e que complementam a

educação escolar e familiar.

Já Severo (2015) destaca que o conceito de educação não escolar carece de aprofundamento sobre os sentidos e as relações entre educação não formal, educação formal e educação informal, lembrando ainda que, a educação não escolar - por ser uma prática intencional e organizada - se aproxima mais da educação não formal do que da educação informal e formal. Severo (2015) completa ainda que:

> [...] o surgimento dessas categorias acontece em um contexto histórico que se liga ao transcurso das décadas 60 e 70 do século 20. Naquele momento, organismos e setores sociais sugeriam a necessidade de corresponder às demandas sociais da educação mediante mecanismos educativos situados fora do marco escolar, visto que a escola passou a ser alvo de críticas quanto à sua finalidade formativa. Primeiramente, as análises macroeducativas denunciavam a insuficiência da escola para atender a um universo de demandas e populações com necessidades específicas geradas por mudanças sociais e econômicas. Acreditava-se que, ainda que os sistemas escolares tivessem crescido em quantidade e qualidade, o seu modo convencional de abordagem formativa não parecia ser adequado para desenvolver aprendizagens numa sociedade em transição de valores, ideais e horizontes de futuro.

Já para Gohn (2006), na educação não formal há uma intenção de criação de espaços para o desenvolvimento de atividades fora da escola, com objetivos voltados, geralmente, à educação para a cidadania, justiça social, direitos, liberdade, igualdade, democracia, exercício da cultura, dentre outros objetivos.

Fuhrmann e Paulo (2014) já definem educação não escolar como atividades pedagógicas desenvolvidas numa perspectiva da educação social, definida como um conjunto de conhecimentos científicos advindos da Pedagogia Social e que subsidiam processos didáticos, pedagógicos e metodológicos específicos para o desenvolvimento humano e social, com vis-

tas a despertar e fortalecer as potencialidades dos sujeitos sem, contudo, obedecer a um currículo.

Depois de apresentarmos os conceitos acima, traremos a seguir as noções sobre a educação não escolar contidas nos normativos que orientam os cursos de Pedagogia. Dessa forma, como já abordado na introdução deste artigo, reforçamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 – destina-se à formação de professores e que nela há a previsão de que as atividades docentes compreendam a participação na organização e na gestão de sistemas e de instituições de ensino, englobando a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Além disso, as DCNs dos cursos de Pedagogia, postulam que o egresso possa trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, promovendo a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano e em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Embora as DCNs orientem que a formação dos cursos de Pedagogia deva ser destinada, prioritariamente, à formação de professores, dentre os objetivos formativos do curso de Pedagogia da UFC há previsão de formação para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão de processos escolares e não escolares, tendo como eixos centrais a docência, a pesquisa e a extensão. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2013, p. 18).

Além disso, destacamos alguns dos princípios norteadores do curso, que consideramos relevantes à educação não escolar, tais como a totalidade dos processos educacionais – que

tem a preocupação de ampliar as ações do formando para outros espaços que vão além do chão da escola; a pertinência e a relevância social do curso – levando o estudante a refletir sobre seu papel social como profissional docente e o seu compromisso com a educação seja ela pública, privada, formal, informal e/ou não formal; o respeito e a valorização das diferenças e das diversidades culturais e linguísticas, como forma de democratizar os processos educativos; a formação crítico-reflexiva ancorada no diálogo e no trabalho colaborativo; a articulação dos conhecimentos teóricos com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social.

Observa-se, ainda, que dentre as aptidões esperadas do egresso do curso de Pedagogia, ressalta-se a capacidade de gerir processos educativos com o compromisso de planejar, coordenar, organizar, implementar e avaliar programas e projetos pedagógicos demandados por sistemas de ensino e por outros setores da sociedade, como espaços não escolares. Também se salienta a atuação do pedagogo como agente social e político, que busca respeitar em sua atuação as mais variadas diferenças entre os sujeitos. Dentre as habilidades e competências delineadas pelo curso de Pedagogia da UFC - que consideramos pertinente à educação não escolar - ressalta-se que é esperado que o pedagogo seja capaz de trabalhar, de forma interdisciplinar e interativa, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

No que diz respeito ao currículo do curso foi observa-

do que ele está organizado em três núcleos de conhecimentos, a saber: Núcleo de Estudos Básicos – formado por conteúdos fundamentais que articulam princípios, concepções e critérios das diversas áreas do conhecimento que contribuem para o conhecimento do fenômeno educativo. Esses conteúdos reúnem conhecimentos relacionados à Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Política, Antropologia que levam à compreensão do fenômeno da educação e da pedagogia, possibilitando o desenvolvimento da docência; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – que abrange estudos relativos à atuação profissional, considerando as diferentes demandas sociais, por meio de investigações de processos educacionais e gestoriais em espaços escolares e não escolares – e o Núcleo de Estudos Integradores – compreendido por atividades que busquem articular teoria e prática.

Dentre os componentes curriculares que compõem cada um dos núcleos de estudos e que se considerou relevante para a formação do pedagogo que atuará em espaços não escolares, destacam-se:

- No Núcleo de Estudos Básicos: Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, História da Educação e da Pedagogia, História da Educação Brasileira e do Ceará, Política Educacional, Estatística aplicada à educação, Pesquisa Educacional, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Didática, Arte e Educação, Educação Infantil, Letramento e Educação, Ensinos de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais e do Ensino e Aprendizagem, Pedagogia do Trabalho, Psicopedagogia,

Educação Especial e Estágios;

- No Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos: Informática na Educação, Educação à Distância, Organização Social do Trabalho Escolar, Organização e gestão de espaços educativos não-escolares, Economia política e educação, Identidade, diferença e diversidade, pedagogia organizacional, Educação ambiental, estética e espiritual, Educação e direitos Humanos, educação e Movimentos Sociais, Educação popular e de Jovens e Adultos, Espaços Educativos Não Escolares, Educação Indígena, Educação inclusiva, dentre outros;
- No Núcleo de Estudos Integradores: Pedagogo, identidade e campo profissional, dialogicidade e formação humana em Paulo Freire, Educação intercultural e Educação, saúde e transversalidade, dentre outros.

Observa-se que os componentes curriculares que compõem os Núcleos de Estudos, citados acima, estão organizados e dispostos na matriz curricular na forma de componentes curriculares obrigatórios e/ou optativos, ao longo da integralização do curso. Ressalta-se que o componente intitulado "Organização e gestão de espaços educativos não-escolares" consta como componente curricular obrigatório, do sexto semestre, da matriz curricular do ano de 2014, cujo projeto pedagógico foi aprovado no ano de 2013.

Feitas essas observações veremos no próximo tópico as concepções e visões de um pedagogo que atua na educação não escolar sobre sua formação acadêmica e profissional e sobre sua atuação nestes espaços, comparando-se suas impressões com as propostas dos documentos acerca da formação profis-

sional do pedagogo.

3 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Iniciaremos esse tópico com uma breve descrição do entrevistado e na sequência traremos suas impressões sobre sua formação acadêmica e sobre sua atuação como pedagogo em espaços não escolares.

O entrevistado é do gênero masculino, tem 52 anos e concluiu o curso de Pedagogia em uma universidade pública estadual, no ano de 1998. Atua no magistério e também na área de educação não escolar há 24 anos. Atualmente trabalha em um espaço não escolar relacionado à saúde mental, de natureza pública, junto a uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, médicos clínicos e psiquiatras, enfermeiros e farmacêuticos. A instituição em que trabalha não possuía nenhum tipo de normativo que regulasse e/ou orientasse as atividades do pedagogo, tendo sido ele próprio o responsável pela elaboração da proposta pedagógica da instituição.

Quando perguntado ao entrevistado qual a importância da formação em Pedagogia para a atuação na educação não escolar ele respondeu que “a função do pedagogo pode ser inserida e é necessária em todos os espaços de aprendizado, seja na própria educação, na saúde, na assistência, em empresas e qualquer espaço que precisa de formação”. Essa fala corrobora com o que vimos surgir a partir das novas dinâmicas econômicas, políticas e sociais, que serviram de base a uma cultura

dos conhecimentos e saberes, que ampliaram os fins e meios educacionais e que levaram as práticas pedagógicas para fora dos espaços escolares.

Severo (2015) apresenta o conceito cunhado por Beillerot, em 1985, onde se fala de uma sociedade pedagógica, em que a pluralidade de práticas educativas é ensejadora da educação não escolar. Para o autor:

> [...] grande parte dessas ações educativas emergentes configura uma ampla e complexa constelação de práticas inscritas fora do espaço escolar e que se estabelecem ao longo de toda a vida dos sujeitos. Sem negar o potencial e a especificidade da escola, as práticas educativas não escolares adquirem relevância no contexto de um projeto de sociedade em que a aprendizagem e o conhecimento ocupam lugares centrais. (SEVERO, 2015, p. 563)

Quanto à formação do entrevistado no curso de Pedagogia, este relata que, apesar de não ter cursado componentes curriculares que tratassem especificamente da educação não escolar durante sua formação acadêmica inicial, componentes curriculares como estágios supervisionados e projetos de ensino, pesquisa e extensão o ajudaram na aquisição de tais conhecimentos que, posteriormente, foram complementados por cursos de especialização e pós-graduação.

Ainda sobre sua formação acadêmica foi perguntado ao entrevistado que componentes curriculares ele considera como relevantes à atuação do Pedagogo em educação não escolar. Para ele os componentes relacionados aos fundamentos da educação – tais como Filosofia, Psicologia, História, Sociologia e Antropologia - são de grande importância, assim como, os componentes de pesquisa e metodologias científicas, a didática geral e as didáticas específicas, bem como, conhecimentos acerca da política educacional e da gestão e organização do trabalho

escolar e da estrutura da educação básica, sem esquecer-se de componentes curriculares relacionados à educação de jovens e adultos, orientação psicoeducativa, dentre outros.

Percebe-se que apesar de certa queixa em não ter tido em sua formação acadêmica, componentes curriculares específicos, que tratassem da educação não escolar, o entrevistado considera que boa parte dos componentes ofertados na matriz curricular dos cursos de Pedagogia são capazes de ofertar uma formação ampla e consistente ao pedagogo, provendo-lhe de conhecimentos que deem conta da complexidade da sociedade e de suas transformações.

Vê-se, também, que dentre os conteúdos tidos como relevantes pelo entrevistado para a formação dos pedagogos, grande parte é sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso e compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC.

Como já exposto, no tópico anterior, o curso de Pedagogia da UFC oferece, em seu sexto semestre, o componente curricular obrigatório intitulado "Organização e gestão de espaços educativos não-escolares", cuja ementa, disposta no PPC do Curso de pedagogia (2013, p. 40-41), pretende propiciar aos alunos:

> Conceitos básicos e vivências sobre espaços educativos não escolares: aspectos socioeconômicos, cultura, relações interpessoais e de poder. Cultura institucional e organizacional em espaços não escolares. Aspectos relacionados ao processo de gestão em instituições educativas não escolares: comunicação e feedback, a percepção humana, liderança, relações de poder e conflitos. A atuação do pedagogo no contexto de processos sócio-educativos para crianças, jovens e adultos. A prática educativa dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

Embora a ementa proponha conceitos e vivências rela-

cionados aos espaços educativos não escolares, nota-se, ao observar a bibliografia básica e complementar programada para o estudo deste conteúdo, que a bibliografia sugerida aos educandos aborda conteúdos relacionados à pedagogia empresarial, à gestão organizacional e escolar, à educação, globalização e neoliberalismo, ao controle da qualidade total e à gestão de ONGs, sem, contudo, ampliar o leque de estudos sobre as possíveis atuações do pedagogo em espaços não escolares e sobre as atividades desempenhadas por ele em tais espaços.

Quando perguntado sobre quais competências e habilidades, o entrevistado julga importantes a prática profissional do pedagogo em espaços não escolares, foram apontadas a capacidade de diagnosticar necessidade formativas e de desenvolvimento pessoal, ter o conhecimento de diferentes tipos de aprendizagem, saber criar parâmetros e diretrizes de qualidade para ações educativas e processos de ensino-aprendizagem, saber identificar problemas de desenvolvimento em ações institucionais, refletir de modo crítico sobre as situações socioeducativas, saber reconhecer os processos de aprendizagem que ocorrem em espaços não escolares e saber reconhecer e atender às diversidades de público, dentre outras habilidades.

Zucchetti e Moura (2007) refletiram sobre a pesquisa científica na área de educação não escolar ao trabalharem em ações extensionistas e projetos de pesquisa com crianças, jovens, mulheres desempregadas ou subempregadas. Com experiência na formação docente em cursos de graduação e pós-graduação, as pesquisadoras perceberam que, embora fossem ofertadas nestes cursos componentes curriculares que tratassem da educação não escolar, há ainda uma carência de pesquisas sobre o assunto como se constata a partir da fala transcrita

abaixo:

> Contudo, percebemos que as publicações que advém de experiências no âmbito da educação não escolar, ainda são pouco significativas do ponto de vista quantitativo e pouco contribuem para a reflexão sobre as especificidades destas práticas, sobre seus pressupostos teóricos e metodologias. Quando a temática da educação não escolar é abordada, em geral, sobressaem-se os resultados (não raras vezes em detrimento de processos de avaliação que medem o impacto e efetividade social das ações); discute-se, preferentemente, a presença e/ou ausência do Estado na oferta destas práticas; a emergência do Terceiro Setor e as políticas afirmativas e o movimento social em torno delas. Além disso, investiga-se de forma ainda muito tênue o reflexo do caráter compensatório de tais ações para a autonomia dos sujeitos que são afetos às políticas sociais, especialmente, as de caráter assistencial. (ZUCCHETTI; MOURA, 2007, p. 10).

Essa fala pode ser corroborada e confirmada pelo entrevistado ao dizer que "acredita que ainda estamos bem distantes de ocupar os diversos espaços pedagógicos, mas estamos em próspera evolução nesse sentido" e que "a conquista de tais espaços de atuação para o desempenho de minhas funções pedagógicas foi realizada com muito trabalho e esmero".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), no que diz respeito a Educação Não Escolar, comparando as propostas apresentadas no currículo com a visão de um pedagogo que atua na área.

Para a consecução do objetivo traçado foram estudados os conceitos de educação não escolar pautados nas definições de Zucchetti e Moura (2007), Severo (2015), Gohn (2006) e Fuhrmann e Paulo (2014). Em seguida foram realizadas a aná-

lise documental dos normativos que orientam os cursos de Pedagogia - tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia – bem como, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC – em busca de propostas educativas em educação não escolar e em busca da previsão de componentes curriculares que tratassem desse tema, contribuindo para a formação do pedagogo para atuar na educação não escolar. Por fim, a pesquisa foi complementada com uma entrevista realizada junto a um pedagogo, que atua na educação não escolar há 24 anos, a fim de conhecer suas visões sobre os conhecimentos e as práticas necessários à sua atuação laboral nesse campo profissional, efetuando-se um comparativo entre o que está proposto nos documentos e o que o profissional considera importante à sua atuação na área.

Percebe-se pela fala do entrevistado que embora não tenha tido formação específica na área de educação não escolar, este considera que os componentes curriculares ofertados pelas instituições de formação de professores e de pedagogos é capaz de prover os profissionais de amplos conhecimentos que os façam compreender a complexa dinâmica social e educacional atual. Completa, ainda, que muitos dos conhecimentos e das habilidades utilizados por ele em sua área de atuação são oriundos de estágios, projetos de pesquisa e de extensão, complementados posteriormente por cursos de pós-graduação. Apesar disso, lamenta que em sua formação acadêmica inicial não tenha cursado componentes curriculares específicos sobre essa temática pois, dada a especificidade do assunto e suas peculiaridades de atuação e visto ser uma área ainda carregada de conceitos pautados pelo assistencialismo e não pela educação – considera importante que seja ofertado no currículo dos cursos

componentes que deem aos alunos uma visão dessa área de atuação.

Vê-se, a partir das respostas dadas pelo entrevistado, que o foco das competências e das habilidades relevantes à atuação nesse campo profissional dizem respeito à capacidade de identificar necessidades de formativas e de desenvolvimento profissional, à capacidade de reconhecer os variados tipos de aprendizagem de aplica-los, à capacidade de reconhecer problemas institucionais e propor ações educativas, à capacidade de propor parâmetros de qualidade e de avaliar as ações institucionais e, principalmente, à habilidade de trabalhar em equipe e respeitando as diversidades.

Conclui-se, neste estudo, que se faz urgente e necessário mais pesquisas voltadas a essa área de atuação, bem como, a oferta de componentes curriculares sobre esse tema e a oferta de estágios nos cursos de formação inicial, a fim de que o estudante possa vivenciar de forma teórica, prática e metodológica essa experiência e para que esteja melhor preparado às variadas possibilidades de sua atuação profissional.

Observa-se, também, que os conceitos relacionados à educação não escolar ainda não estão bem esclarecidos o que reforça a necessidade de estudos sobre o tema. Muito do que representa a educação não escolar ainda carrega um viés assistencialista, retirando o seu caráter pedagógico ou resumindo-o à prestação de cursos e/ou servindo como espaço destinado às pessoas vulneráveis. Com isso, perde-se a oportunidade de se construir um projeto de sociedade em que toda fonte de saber e de conhecimento contribua para a consecução desse objetivo.

As instituições de educação não escolar e sociais precisam fortalecer suas inter-relações para que se possa construir

um projeto de sociedade, pautado em uma realidade educativa ampliada, onde as pessoas tenham a oportunidade de aprender, para melhor se situarem quanto aos seus objetivos e para que possam socializar saberes e práticas culturais que nos traga uma maior participação e conscientização social.

Acredita-se que os objetivos propostos nesta pesquisa foram atendidos e por fim ressalta-se a importância de pesquisas com esse tema por ampliar os campos de atuação profissional do pedagogo. Nota-se que ao mesmo tempo em o pedagogo/docente é demandado a ensinar, também é cada vez mais demandado a assumir novas atribuições, visto que a dinamicidade da sociedade requer tal necessidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96.

BRASIL. Resolução CNE/CP1/2006 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC, 2006.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.(Docência em Formação).

FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação de educadores na educação não formal pública Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, Abr./Jun.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200012&lng=en&nrm=iso. Últi-

mo acesso em: 13 Jan. 2022. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000200012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa** – 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Revista brasileira de estudos pedagógicos (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561 – 576, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/?format=pdf&lang=pt. Último acesso: 13 jan. 2022. http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia** – Diurno, 2013. Fortaleza: UFC. p. 156.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia** – Vespertino, 2014. Fortaleza: UFC. p. 131.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana P. G. **Explorando outros cenários**: Educação Não Escolar e Pedagogia Social. In: Revista Unisinos de Educação. São Leopoldo: Unisinos,

CAPÍTULO 7

A DIDÁTICA, OS SABERES E OS PROCESSOS FORMATIVOS COLABORATIVOS: reflexões docentes em contexto de pandemia

Luciana Venâncio

Luiz Sanches Neto

1 INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) causou uma série de incertezas e indagações nos processos que implicam as relações humanas no mundo contemporâneo. Nos contextos educacionais nos diferentes níveis de ensino e esferas, breves suspensões aconteceram diante de um isolamento social que acreditávamos seria, também breve. O ensino em um formato denominado de "remoto" foi o "modelo" emergencialmente definido e fomentador do uso das mais diversas ferramentas e plataformas tecnológicas digitais interativas (SILVA et al., 2022). E cá estamos nós no início de 2022, nos preparando para um retorno presencial ainda em plena pandemia! Sabemos que não haverá "retorno" algum porque não há como voltar ao que já não existe mais (BETTI, 2020).

É nesse contexto pandêmico que emergiram algumas demandas e novas aproximações foram realizadas para identificar, compreender e enfrentar, sob diferentes perspectivas,

os mais diversos desafios que estavam sendo engendrados ou caleidoscapicamente ressignificados. O caleidoscópio da docência, a cada mo(vi)mento realizado – seja à esquerda ou direita – reflete uma figura, uma imagem que precisa ser atentamente percebida, sob o risco de perdermos aquele instante da descoberta! Foi assim, a partir do convite para integrar um grupo de estudos novo, que nós – autora e autor deste capítulo – intensificamos as nossas reflexões sobre a função social, política e pedagógica a ser desempenhada como professores/as de um curso de licenciatura em educação física em uma instituição federal de ensino superior.

Estávamos diante de tantas incertezas que antes de confirmar a participação, realizamos processos de reflexões contínuos a respeito do envolvimento, do engajamento e da coordenação de grupos de estudos ao longo das nossas trajetórias como estudantes (na graduação e pós-graduação) e atualmente como docentes. Ressaltamos dois questionamentos feitos por duas professoras, Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco e Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, que são referências nos campos da didática e da formação docente no contexto brasileiro: "O que a didática pode oferecer, em seus fundamentos teóricos e metodológicos, aos/às professores/as em formação? Como articular uma didática que tenha no sujeito aprendente o seu olhar e seu foco?" (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 540).

Parafraseamos os dois questionamentos para situá-los diante desse contexto de incertezas sobre os saberes e as relações que estabelecemos com os saberes: *Como a didática pode contribuir para a problematização, com fundamentos teóricos e metodológicos transgressores, dos/as professores/as em formação?* Como articular uma didática que tenha nas histórias

de vidas dos sujeitos ensinantes e aprendentes o seu olhar e seu foco? Ambos os questionamentos contribuíram para a nossa reflexão sobre a delimitação dos objetivos deste capítulo. Nesse sentido, o foco do nosso capítulo está em apresentar parte dos mo(vi)mentos reflexivos de uma professora (Luciana) e um professor (Luiz) a partir dos processos colaborativos – que compartilham entre si como professores/as-pesquisadores/as e – que implicaram na mobilização de recursos para compreender, de modo mais qualificado, a didática e os saberes no trabalho docente realizado no ensino superior em um contexto de pandemia.

2 METODOLOGIA

Os processos de reflexão e autocrítica são evidenciados quando há mudanças nos modos e razões de pensar e agir, questionando a nossa própria condição humana ou colocando em suspensão a concretude de nossa existência. Nessa perspectiva, não há como dissociar a humanidade do ser humano que pensa sobre a sua própria humanidade. Para que essa aparente dissociação não seja anacrônica, o ser humano que reconhece a condição de ser obrigado/a a aprender e ressignificar o mundo em que nasceu, necessita que processos idiossincráticos e intersubjetivos sejam explicitados. No nosso entendimento, a explicitação (VERMERSCH, 1994) une-se ao autoestudo (GARBETT; THOMAS, 2020) como possibilidade metodológica para conferir sentido e significado para processos formativos complexos. O trabalho de ensinar e o de aprender – considerando o sentido do trabalho escolar do/a aluno/a – tornam-se atos de (re)existência engajada (BRUNO *et al.,* 2022). É preciso reco-

nhecer os saberes imbuídos de abertura colaborativa enquanto pesquisamos e explicitamos as nossas próprias escolhas sobre o ensino e a aprendizagem.

A entrevista de explicitação – no entendimento de Vermersch (1994) – permite-nos criar instrumentos para falarmos de processos e atos, mais do que de objetos ou dados. Como buscávamos possibilidades para estudar o nosso próprio trabalho e obter repostas provisórias em uma abordagem distinta do contexto aparentemente "normal", consideramos a explicitação. Assim como consideramos aproximá-la do autoestudo como possibilidade de cartografar nossos percursos com a disciplina de didática (VENÂNCIO et al., 2021; BRUNO et al., 2022). Desse modo, por um lado, a entrevista de explicitação – como fomento ao diálogo e à autocrítica – nos permitiu um reposicionamento constante a cada experiência vivida.

Por outro lado, na esteira da busca de redescobrir outras possibilidades metodológicas, buscamos inspiração no autoestudo realizado entre duas amigas críticas (GARBETT; THOMAS, 2020). Aprendemos com as professoras-pesquisadoras Dawn Garbett e Lynn Thomas que podemos usar a abordagem do autoestudo para explorar nossas vidas profissionais e nossos relacionamentos com as instituições acadêmicas, assim como as respostas singulares – que costumamos manter privadas, embora sejam posturas assumidas no âmbito profissional – aos desafios que enfrentamos regularmente. As professoras-pesquisadoras consideram que o autoestudo permitiu o aprofundamento profissional e de amizade entre ambas, bem como a valorização do seu bem-estar profissional e o seu bem-viver pessoal.

Portanto, escolhemos explicitar parte das nossas nar-

rativas reflexivas de autoestudo enquanto ressignificamos os processos de compreensão da didática e dos saberes. Buscamos, assim, compreender melhor as nossas próprias condutas formativas colaborativas nos percursos que estabelecemos no trabalho de ensinar e de aprender como professores/as universitários/as. Definimos como período de explicitação das nossas experiências os semestres 2020.1 e 2020.2 para realizarmos o autoestudo e, ao revisarmos nossas reflexões iniciais, estendemos o período de análise para os semestres 2021.1 e 2021.2 porque todos os quatro semestres tiveram duração atípica. Desse modo, o período de análise se estende desde o início da pandemia até o momento atual, de conclusão do semestre 2021.2, ainda em pleno contexto pandêmico.

Como procedimento analítico, consideramos um marco temporal em 2020.1 sobre a concretude da pandemia sobre nossas ações docentes. À época, realizamos um planejamento em formato remoto emergencial com estudantes que fizeram a monitoria na disciplina de *Didática e Educação Física no âmbito do Programa de Iniciação à Docência* (PID). Em conjunto, optamos por realizar uma sondagem junto aos/às estudantes matriculados/as na referida disciplina para identificar quais temas seriam interessantes de serem discutidos no contexto de pandemia. Incorporamos a temática no percurso formativo da disciplina e, em 2020.2, realizamos um recuo identitário, social e epistemológico que foi sistematizado em 10 encontros síncronos. Cada encontro teve 2h de duração, sendo que buscamos compreender como fora percorrido o caminho da disciplina no semestre anterior (2020.1). Algumas implicações desse primeiro período foram sistematizadas por Venâncio et al. (2021). Durante os semestres seguintes – 2021.1 e 2021.2, que carac-

terizaram o segundo ano pandêmico – tivemos alternância na monitoria do PID. Reorganizamos novamente algumas ações, com base na experiência que compartilhamos ao longo do primeiro ano pandêmico e consulta aos/às novos/as estudantes monitores/as do programa. Algumas implicações desse segundo período foram sistematizadas por Bruno et al. (2021).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Há uma lógica nas práticas pedagógicas que não se coaduna à lógica dos processos formativos. Além disso, as incertezas decorrentes da pandemia ampliam essa distância porque acrescentam um elemento imponderável às lógicas das práticas e da formação. Esse distanciamento teórico-metodológico – entre as teorias da ação e as teorias em uso (VENÂNCIO, 2017) – se alargou no período pandêmico. Não obstante, nós procuramos enfrentar esse desafio. Segundo Franco (2008), na investigação da formação dos/as professores/as é importante questionarmos: *O que está por trás da lógica da formação que não implica na lógica das práticas? Até que ponto a formação inicial dos/as professores/as – predominantemente discursiva e retórica no ensino superior – sobrepõe-se, tem influência ou precariza a compreensão sobre a realidade – predominantemente baseada na experiência cotidiana – do trabalho docente na educação básica?*

Nesse sentido, a problemática que investigamos tange a epistemologia da prática que permeia a elaboração de saberes por professores/as de educação física que pesquisam sua própria prática pedagógica em escolas de educação básica (SAN-

CHES NETO; SOUZA NETO, 2014). Segundo Franco (2008), é necessário investigar criticamente essa epistemologia porque os/as professores/as têm sido alijados/as de um lugar próprio, que tenha destaque, nas pesquisas educacionais. Por isso, buscamos explicitar os pressupostos teóricos e conceituais subjacentes à investigação, mediante os quais delimitamos o nosso problema. No âmbito da literatura, no Brasil, notamos que a problemática perpassa temas relacionados aos saberes e ao trabalho docente, que têm sido tratados em diferentes estudos. Escolhemos enfatizar a perspectiva de *tornar-se professor/a-pesquisador/a* como foco convergente do nosso próprio trabalho docente como formadores/as de professores/as (OLIVEIRA et al., 2019).

Entendemos a importância de revisitar as lógicas subjacentes à prática educativa em contextos de incertezas. Entendemos que esse é um caminho em que novas epistemologias de saberes podem emergir, relacionadas à ideia de transgressão (hooks, 2017). Além disso, a rigorosidade epistemológica é igualmente necessária para pesquisarmos nosso próprio trabalho (FREIRE, 1996). De acordo com Venâncio et al. (2021), o trabalho coletivo e colaborativo oportuniza aos/às professores/as aprenderem uns/as com os/as) outros/as. Ao trabalharmos juntos/as – e de forma (auto)crítica e colaborativa – há certo tempo (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2010), podemos apontar que a elaboração dos saberes, como processo vivencial, experiencial, argumentativo, comunicativo e social também é uma construção coletiva.

Fundamentamos teoricamente este capítulo no campo da didática, considerando a sua relevância para situar os saberes específicos de cada área do currículo escolar. A educação

física aqui é a área a ser considerada a partir das preocupações de dois/as docentes preocupados/as com os próprios percursos de ensinar e de aprender. Caparróz e Bracht (2007) defendem uma didática da educação física que trate de temas com relevância social para a formação de professores/as progressistas. Concordamos e reforçamos que essa temática precisa ancorar-se na justiça social (SANCHES NETO et al., 2021) e assumir uma perspectiva antirracista (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020; VENÂNCIO; NOBREGA, 2020).

Na didática de disciplinas específicas, segundo Develay (2015), os conteúdos estão submetidos à identidade epistemológica e paradigmática de cada disciplina. Já a didática dos conteúdos específicos pressupõe um campo de investigação empírica, que difere de uma didática geral ou de uma teoria da aprendizagem (VAN DIJK; KATTMANN, 2007). A didática é assumida por nós como uma disciplina determinante para o trabalho docente – como referência reflexiva e (auto)crítica – para tencionar os marcos teóricos e cotejá-los com as práticas educativas insurgentes e dos saberes originários nas realidades escolares.

A especificidade epistemológica da didática, para Libâneo (2015), consiste em conferir uma unidade dialética entre a aprendizagem e o ensino na relação com um saber, em situações contextualizadas que orientam cada aluno/a na sua atividade autônoma. Para Franco (2020), os contornos epistemológicos da didática sustentam os processos utópicos de ensinar tudo a todos/as. Nesse sentido, o processo de formação humana e as práticas pedagógicas intencionalmente concretizadas são indissociáveis, sendo necessária uma didática intercultural e multidimensional para enfrentar os desafios complexos

dos processos de ensinar e de aprender (FRANCO, 2020). Essa perspectiva aponta em direção a um projeto educativo baseado no diálogo, em que as diferenças entre os sujeitos se articulam contínua, crítica e criativamente.

Assim, mais complexo do que elaborar o ensino, em uma perspectiva de transmissão de conteúdos, será agora a perspectiva de desencadear nos/as alunos/as a atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes. Temos esse entendimento também para o desencadeamento da intelectualidade na formação inicial de professores/as. Franco e Pimenta (2016) afirmam que a lógica da didática é a lógica do ensino. No entanto, e contraditoriamente, essa perspectiva da didática – asseveram as autoras – concretiza-se apenas e tão somente por meio da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Alertam, ainda, que a questão da didática redimensiona-se e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino (FRANCO; PIMENTA, 2016). Portanto, o foco da didática, nos processos de ensino, está na mobilização dos sujeitos para reelaborarem conhecimentos e saberes.

Incluímos nesses processos a perspectiva colaborativa que permite a emergência de temas relevantes para promover a justiça social (SANCHES NETO *et al.,* 2021; VENÂNCIO et al., 2021; BRUNO et al., 2022). Freire (1996, p. 24) reafirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", realçando que essa perspectiva transforma a função do/a professor/a e da

didática, uma vez que "quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p. 25). Destaca, assim, que o/a educador/a deve contribuir para que os/as alunos/as questionem suas realidades, problematizem-nas e tornem visível o que antes estava ocultado, desenvolvendo a capacidade crítica de leituras de mundo para novos conhecimentos (FREIRE, 1996).

Diante dos indícios teóricos, nos colocamos como uma professora e um professor diante das nossas realidades, isolados/as socialmente – em decorrência das medidas sanitárias para o enfrentamento da pandemia de covid-19 – para formar, e assim nos formamos e reformarmos ao formar quem está nos formando reciprocamente. O isolamento e o abalo epistemológico causado pela pandemia permitiram reorganizar – remota e estrategicamente – os inéditos viáveis com outras vivências, experiências, pensamentos e argumentos nos processos formativos e colaborativos de saberes com os sujeitos na e com a disciplina de Didática e Educação Física.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A noção de experiência como é colocada por Larrosa Bondía (2002) como aquilo que nos acontece, que nos toca e que nos atravessa. Essa perspectiva nos fez ainda mais sentido para nós quando – nos mo(vi)mentos de reflexão e escuta de si – pudemos compreender que tomar a decisão de compartilhar os processos de ressignificação do trabalho de ensinar e aprender no ensino superior em contexto de pandemia seria uma conduta de valorizar e agregar às nossas reflexões os questionamentos dos/as estudantes, que também estavam em

dúvida existencial com relação à própria condição humana. Na esteira de Larrosa Bondía (2002), tomamos a experiência como um caleidoscópio de sentidos e procuramos parar e olhar atentamente quais temas emergiram no planejamento e que poderiam guiar as ações didáticas e valorizar as mobilizações de saberes. Os temas que emergiram na enquete que realizamos com os/as estudantes em 2020.1 estão na Figura 1.

Figura 1. Temáticas com relevância social na formação inicial.

Sexismo nas relações entre əs professorəs e com əs alunəs	*Racismo nas relações entre əs professorəs e com əs alunəs*	*Criticidade, reflexão e empoderamento dəs alunəs a partir das aulas*
Justiça social e (in) equidade (gênero, etnia, classe social etc.) nas aulas	*Proeminência do lugar de fala e da escuta sensível como saberes necessários*	*Especificidade humana nos processos de ensino e de aprendizagem*

Fonte: Venâncio et al. (2021, p. 8).

Para a escolha dos temas, organizamos uma enquete no ambiente virtual de aprendizagem utilizado com as turmas (SIGAA), na qual os/as estudantes escolheriam, em ordem de preferência, as temáticas mais desafiadoras para a sua formação como professores/as de educação física, mediante justificativas (VENÂNCIO et al., 2021). Esse aspecto de buscarmos uma escolha justificada foi subsidiado pela noção de planejamento participativo, adaptada para o contexto pandêmico (FLOR et al., 2020). No decorrer do autoestudo, aprendemos a ressignificar a nossa própria experiência e compreender como contex-

tualizamos as nossas ações. Tínhamos que justificar as nossas escolhas um/a para o/a outro/a e explicá-las para os/as estudantes, tanto os/as das turmas quanto os/as monitores/as do PID, mantendo o sentido democrático da docência progressista.

A palavra experiência – ao dialogarmos com os/as estudantes – foi associada à ideia de experiência de vida com o sentido de situações vividas. Entendemos que esse sentido se relaciona à noção de vivência que, segundo Venâncio (2019), antecede a elaboração intelectual e argumentativa sobre a própria experiência no fluxo experiencial. Na perspectiva dos/as licenciandos/as, a experiência também foi associada ao conhecimento ou à sabedoria. A própria vida é o ato reflexionado das experiências. Assim, a palavra experiência pode ser entendida como o sentido atribuído à própria existência enquanto ser humano, ou seja, implica o sentido antropológico e ontológico da experiência como emergência de si, em relação com o/a outro/a e com o mundo (MATURANA ROMESÍN, 1997; VENÂNCIO et al., 2022). Portanto, cabe aqui a manifestação de que a escrita reflexiva foi enleada com outras experiências além da nossa própria intersubjetividade. Ambos/as trazemos nesse enleamento outras histórias – de outros seres humanos – que constituíram as nossas.

A ressignificarmos nossas experiências, buscamos os indícios de que refletimos sobre nossa trajetória acadêmica bem antes do contexto pandêmico (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2010). Desde 2002, frequentamos os mesmos grupos de estudos e realizamos ações colaborativas. Participamos de projetos de pesquisa em comum e programas de formação de professores/as em redes públicas de ensino. Desde então, pudemos identificar e caracterizar os nossos próprios modos e as razões

de permanecer em determinados grupos em detrimento de outros. Na década passada, convivemos no âmbito de um grupo de pesquisa (GEFESC) vinculado à Universidade Estadual Paulista, sediado no campus de Bauru-SP e liderado pelo Prof. Dr. Mauro Betti. Entre outras ações, investigamos a apropriação metodológica da pesquisa-ação em programas de pós-graduação na área de educação física (VENÂNCIO; SANCHES NETO; BETTI, 2018). Com nossos doutoramentos concluídos em 2014, optamos por nos vincularmos separadamente a alguns grupos, priorizando a própria agenda de pesquisa de cada um/a. Assim, naquele mesmo ano, Luiz vinculou-se a um grupo internacional (SINC) que investiga a complexidade na educação física escolar e na formação de professores/as de educação física. Luciana vinculou-se a uma rede internacional de pesquisa sobre a relação com o saber (Repères), coordenada pelo Prof. Dr. Bernard Charlot, que foi seu supervisor de pós-doutorado em 2017.

Na atualidade, cada um/a de nós lidera um grupo de pesquisa (GEPEFERS e AIP) e cada um/a participa – de forma engajada – em um grupo diferente. O GEPEFERS é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes e o AIP é o *Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula*. Ambos os grupos são sediados no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Esses mo(vi)mentos de colaboração e compartilhamento das vivências e experiências, com grupos semelhantes e diferentes, fomenta e mobiliza os nossos pensamentos para argumentar sobre os processos formativos e os saberes das disciplinas compartilhadas com os/as monitores/as do PID. Em 2020, Luciana

vinculou-se ao GEPED – *Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente*, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, liderado pela Profa. Dra. Bernadete Porto. O grupo é constituído por professores(as)-pesquisadores(as) do ensino superior e da educação básica e, também por estudantes da graduação. Em decorrência da pandemia, o GEPED ainda não realizou ações presenciais.

As incertezas e o contexto de isolamento social têm nos exigido um recuo didático e epistemológico para redefinir as estratégias de ensino com as diferentes turmas. Nesse sentido, o planejamento ganhou mais destaque, pois permitiu ser o eco das vozes dos vários mo(vi)mentos de escuta realizados por nós. A ideia de planejamento participativo no contexto do ensino superior precisou ser reconfigurada (FLOR et al., 2020). Passou de conteúdo à unidade temática a ser discutida no componente curricular da disciplina de didática, e passou a ser a estratégia para o desenvolvimento da disciplina, ou seja, o contexto de isolamento forjou novos modos e razões do fazer docente e foi incorporado como pressuposto epistemológico de pesquisa do nosso trabalho no ensino superior. No nosso entendimento, consideramos um passo adiante no sentido do alerta de Vasconcellos (2008) para o menosprezo da problematização do tema enquanto investigação científica no contexto da universidade.

Precisávamos conferir ao ato de planejar – intencional e colaborativamente – uma forma de resistir à ideia pré-concebida e equivocada no planejamento simplista entendido como "colocar coisas no papel". Desejávamos demonstrar e analisar criticamente as implicações do planejamento participativo.

Para isso, foi necessário fomentar e responder perguntas sobre o porquê, como, com quem e para que planejar. Foram caminhos para diminuir a desconfiança no planejamento do ensino por parte dos/as estudantes das turmas sob nossa responsabilidade. Embora a ênfase tenha sido na disciplina de Didática e Educação Física, a experiência do trabalho docente em outras disciplinas e, sobretudo, no estágio curricular supervisionado potencializou inúmeras reflexões. Desse modo, o maior desafio a ser explicitado por nós recaiu nos mo(vi)mentos de planejar colaborativamente, de acordo com a concretude das percepções que compartilhávamos com os sujeitos participantes de nossas ações – em especial, com os/as estudantes monitores/as do PID (VENÂNCIO *et al.,* 2021; BRUNO et al., 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o principal diferencial das ações realizadas antes e durante da pandemia foi a possibilidade de colaboração com a monitoria do PID. Embora compartilhemos reflexões sobre nosso trabalho docente há quase duas décadas, os percursos apresentados e discutidos com a monitoria nos permitiram refletir sobre a didática, os saberes e os processos formativos colaborativos de um modo mais ampliado. As reflexões no contexto pandêmico abrangeram os percursos apresentados, discutidos, implementados e analisados criticamente com a monitoria. Paralelamente ao trabalho com o ensino, as ações com a pesquisa e a extensão também foram potencializadas, sendo que a nossa preocupação com o sentido da didática na formação inicial dos/as professores/as de educação física foi

o elemento central dessas ações. A didática tem como objeto o processo de ensino caracterizado pelo trabalho dos/as professores/as, mas preocupa-se também com a atividade intelectual dos/as alunos/as como sujeitos que precisam se colocar em condições de aprender. Então, a didática agrupa organicamente as mediações entre os conteúdos, os objetivos do ensino, os métodos e as possibilidades de aproximações interdisciplinares do currículo.

As temáticas relacionadas à justiça social alcançaram uma posição de centralidade no planejamento. O ensino engajado a partir do antirracismo e do antissexismo, do lugar de fala e das questões de gênero teve repercussões que superaram nossas expectativas como, por exemplo, serem temas desenvolvidos em trabalhos de conclusão de curso (TCC) e projetos de mestrado por egressos/as da disciplina e da monitoria do PID. Já trabalhávamos com essa perspectiva, porém as ações foram ampliadas no contexto pandêmico. Aparentemente, a complexidade dos temas – *sexismo e racismo nas relações entre professores/as e alunos/as; criticidade, reflexão e empoderamento dos/as alunos/as a partir das aulas; justiça social e (in)equidade (gênero, etnia, classe social etc.); proeminência do lugar de fala e da escuta sensível como saberes necessários; especificidade humana nos processos de ensino e de aprendizagem* – teve sentido de concretude para os/as estudantes no período pandêmico, repleto de adversidades e incertezas (VENÂNCIO et al., 2021).

De certa forma, a exposição das mazelas sociais de modo mais próximo de cada estudante – com casos fatais de covid-19 entre amigos/as e familiares – potencializou sua atenção para as injustiças sociais que problematizamos nas aulas de Didática

e Educação Física. Podemos entender, com criticidade, que foi necessária uma pandemia para sensibilizar alguns/as estudantes. Podemos entender também, com autocrítica, que nossas ações possibilitaram reflexões importantes tanto para nós mesmos/as no enfrentamento da pandemia como para nossos estudantes no âmbito da disciplina e da monitoria. Como indicativo de síntese conclusiva das nossas reflexões, sugerimos que as disciplinas nos cursos de licenciatura – sobretudo Didática e Estágios Curriculares Supervisionados – precisam se constituir como espaço-tempo de mo(vi)mentos de saberes, construídos colaborativamente com a monitoria e com os/as estudantes matriculados/as, em busca da consolidação de uma comunidade de aprendizagem sobre os processos didáticos intencionais de ensinar e de aprender para tornar-se professor/a-pesquisador/a.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **A pós-pandemia colocará o EaD no seu devido lugar**. Centro Esportivo Virtual, online, 2020. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/a-pos-pandemia-colocara-o-ead-no-seu-devido-lugar/. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRUNO, B. D. et al. **A relação com o saber e as interseccionalidades: diálogos (auto)formativos por uma educação física da (re)existência**. Cenas Educacionais, Caetité-BA, v. 5, n. e11943, pp. 1-31, 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11943. Acesso em: 14 fev. 2022.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. **O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do

Esporte, Campinas-SP, v. 28, n. 2, pp. 21-37, 2007.

DEVELAY, M. **Donner du sens aux savoirs**: la didactique, quarante ans après. Educar em Revista, n. 58, p. 149-163, 2015.

FLOR, B. M. S.; LIMA, C. E. S.; SILVA, I. C. C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. **Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica**. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, n. 4, v. 2, pp. 123-137, 2020.

FRANCO, M. A. R. S. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, pp. 109-126, jan./abr. 2008.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 12, n. 27, pp. 367-379, 2020.

FRANCO, M. A. R. S.; PIMENTA, S. G. **Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual**. Educação & Sociedade, v. 37, n. 135, pp. 539-553, 2016.

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

GARBETT, D.; THOMAS, L. **Developing inter-collegial friendships to sustain professional wellbeing in the academy**. Teachers and Teaching, Londres, v. 26, n. 3-4, pp. 295-306, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832062. Acesso em: 14 fev. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2017.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janei-

ro, n. 19, pp. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar**. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). Didática: teoria e pesquisa. Araraquara-SP: UECE/Junqueira & Marin, 2015.

MATURANA ROMESÍN, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

OLIVEIRA, A. T. C.; ROCHA, L. L.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. **Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica**: idiossincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon-PR, v. 17, n. 2, pp. 143–151, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p143. Acesso em: 14 fev. 2022.

SANCHES NETO, L.; SOUZA NETO, S. **A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na educação física**: a perspectiva de um grupo autônomo de "professores-pesquisadores". Instrumento, Juiz de Fora-MG, v. 16, n. 2, pp. 205-220, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18912. Acesso em: 14 fev. 2022.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Professores e pesquisadores: duas faces da mesma profissão. In: Anais... 3º Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2010/27-relato-Luiz-e-Luciana.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. **A luta por visibilidade dəs afrolatinəs como desafio curricular à educação física antirracista**. In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). Currículo e prática pedagógica de educação

física escolar na América Latina. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-41.

SANCHES NETO, L. et al. autoestudo. **A explicitação de assunções a partir do estágio supervisionado em educação física escolar na perspectiva do autoestudo**. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, v. 2, pp. 122-152, 2018. Disponível em: https: <//47e1bf-12-b02d-4d36-84f4 15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_5545467536494be58810e3de2b8ce00f.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; SILVA, E. V. M.; OVENS, A. P. **A socially-critical curriculum for PETE**: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. Sport, Education and Society, online, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SILVA, A. J. F.; SILVA, C. C.; TINÔCO, R. G.; ARAÚJO, A. C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. S.; CONCEIÇÃO, W. L. **Dilemmas, challenges and strategies of physical education teachers-researchers to combat covid-19 (SARS-CoV-2) in Brazil**. In: COOPER, J. M.; GAUNA, L. M.; BEAUDRY, C. (Orgs.). Covid-19 and the educational response: new educational and social realities. Lausanne: Frontiers Media, 2022, pp. 146-160. Disponível em: https://doi.org/10.3389/978-2-88974-378-0. Acesso em: 14 fev. 2022.

VAN DIJK, E. M.; KATTMANN, U. **A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education**. Teaching and Teacher Education, v. 23, n. 6, pp. 885-897, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.002>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-

-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008.

VENÂNCIO, L. **A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário**: narrativas de experiência com a educação física escolar. Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 89-102, 2019.

VENÂNCIO, L. **Planejamento participativo em educação física escolar**: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ULASOWICZ, C.; OKIMURA-KERR, T. (Orgs.). Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 65–95.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. S. (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; BETTI, M. **Perspectivas da Pesquisa-Ação na Educação Física Escolar**: indícios a partir de programas de pós-graduação. Estreiadialogos, n.1, pp. 123-139, 2018. Disponível em:< https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_6d0344b7a13d49c78f667949649083 1a.pdf#page=124>. Acesso em: 14 fev. 2022.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; CHARLOT, B.; CRAIG, C. J. **Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física**: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. Movimento, Porto Alegre, v. 28, n. e28010, pp. 1-20, 2022 (no prelo).

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur, 1994.

CAPÍTULO 8

O FAZER CURRICULAR PEDAGÓGICO DOCENTE: ocupando territórios sacralizados

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos

Bernadete de Souza Porto

Talita Almeida Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

Quem não conhece a letra da música "Estudo errado" de Gabriel, o pensador? "Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi". A poesia retrata uma questão polêmica da educação brasileira, já bastante discutida e estudada por teóricos, destacando-se os pedagogos do país, especialmente nos estudos sobre o currículo. A letra da música, de forma reflexiva e instigante, revela a realidade sentida por nossos jovens estudantes, sua preocupação constante em "tirar dez", com o intuito de atender ao sistema de avaliação atual, porém, sem atender a real necessidade de aprender, ficando esta questão relegada a um plano secundário. O que nossos professores estão fazendo nas distintas e longínquas escolas brasileiras, como, porque e para que estão ensinando? Como nossos professores se veem nessa situação? Qual sua percepção acerca do currículo dentro de sua prática docente? Haverá espaços para a transgressão curricular?

É com grande interesse e curiosidade que traçamos para objetivo deste estudo fazer a discussão acerca da compreensão dos múltiplos sentidos que professores da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Médio, estão desenvolvendo sobre o fazer curricular pedagógico. Também abordaremos aqui o processo histórico e contemporâneo pelo qual a sociedade brasileira vem assistindo, passivamente, à aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, ou, mais comumente denominada BNCC e todo o desmonte que esta implementação representa para os docentes da Educação Básica.

Este estudo é fruto de pesquisa de Tese (doutorado). Para a realização da investigação utilizou-se da abordagem de pesquisa Qualitativa e da técnica da entrevista com os sujeitos envolvidos, todos professores do Ensino Médio, homens e mulheres de uma comunidade periférica da grande Fortaleza.

O lócus desta investigação é uma Escola de Educação Profissional localizada no extremo oeste da cidade de Fortaleza, periferia da região marcada por uma extrema concentração de pobreza, prostituição, violência e tráfico de drogas. Os sujeitos compreendem um grupo composto por 5 (cinco) professores: um (01) professor da área de Linguagens e Códigos, um (01) da área de Ciências Humanas, um (01) da área de Ciências da Natureza, um (01) do Curso Técnico de Enfermagem, um (01) do Curso Técnico de Guia de Turismo. Grupo composto por profissionais de distintas formações na área da docência.

A pesquisa de campo, inicialmente, ocorreu nos meses de outubro a dezembro de 2019, quando foram realizados os primeiros encontros com os sujeitos, ainda presenciais, e, posteriormente, no mês de janeiro de 2021, agora por conta da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram on-line. Diante

dessa realidade este segundo momento da pesquisa foi realizado através da ferramenta virtual *Google Meet* e gravada.

O trabalho está dividido em três partes, na primeira traçamos o perfil e a conjuntura atuais das políticas públicas da educação brasileira, trazendo para o debate reflexões acerca da constituição de uma proposta curricular e suas implicações para a educação de nosso país, bem como do fazer curricular pedagógico docente. Na segunda parte, trazemos para o debate análises dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais através de suas falas revelam suas resistências diárias no chão da escola, enfrentando as disputas por seus espaços alternativos e reagindo a padronização de um currículo comum, único e homogêneo. Finalmente, encerramos o trabalho esboçando algumas reflexões acerca da temática e possibilitando novas discussões nestes territórios considerados "sagrados" do fazer curricular pedagógico docente.

2 CURRÍCULO OFICIAL: há garantia de direitos e desenvolvimento de aprendizagens?

Brasil, país cindido por convicções políticas distintas, por crenças religiosas diversas, por um hiato profundo entre suas classes sociais, por uma grande riqueza multicultura negada e desrespeitada. É fácil observar que as políticas públicas estão sob o comando das grandes empresas privadas, orçamentos em educação, saúde, seguridade e moradias foram suspensos por vinte anos com a proposta de Emenda Constitucional 241 (PEC 241/2016). Estamos assistindo, passivamente, em nosso país, a ausência do Estado nas questões sociais e a legitimação

justificada da ação do setor privado nos rumos decisórios das vidas de gerações de jovens e crianças brasileiras.

Atravessamos um momento político conturbado, opaco e caótico. Estamos testemunhando como elementos de uma ideologia de extrema direita estão conseguindo promover mudanças no senso comum das pessoas. E estas mudanças ideológicas estão ocasionando impacto profundo no modo como as pessoas pensam a educação, o currículo e, consequentemente, o trabalho do professor. Elas têm tido considerável sucesso em redefinir o sentido da educação e da igualdade de direitos. Ataques aos professores e aos currículos baseados na desconfiança acerca de sua competência e qualidade ocorrem com frequência. As legislações aprovadas, através de Emendas e Decretos, conseguem manter sob controle as competências e autonomias docentes, a padronização do conhecimento e do ensino. Investidas frequentes ao currículo escolar são divulgadas com frequência nas mídias e redes sociais, ultimamente com linguagem militarizada, alegando suposto víeis “antifamília”, “antipatriotismo”, longe das tradições morais e dos bons costumes. Um ufanismo exacerbado!

Apesar de ter sido editado em décadas passadas Apple (1997), parece referir-se ao momento atual o qual estamos vivendo, quando afirma que a aliança entre a extrema direita e a sociedade civil não é algo imposto sobre sujeitos não pensantes, mas um processo criativo que trabalha e retrabalha temas existentes reais, desejos e medos. Esta é uma análise que presenciamos hoje ocorrer em nosso país, um predomínio de uma ideologia de extrema direita, onde a consciência popular vem sendo articulada com essa ideologia precisamente por causa de sentimentos de esperança e desesperança, pois o discurso

e a linguagem utilizados são polissêmicos e associados a uma verdade absoluta.

Em tempos de extremismos, de intolerâncias e desrespeitos aos direitos humanos, é preciso reconhecer, incansavelmente, que existem modos alternativos e igualitários de vida econômica, política e cultural mais humanizados. Há muito trabalho educacional a ser feito!

A tarefa de manter viva nas mentes das pessoas a memória coletiva da luta pela igualdade, pela valorização de culturas diversas, pela esperança de um mundo mais justo, de uma educação mais inclusiva, é uma das mais significativas que o professor pode empreender nos dias de hoje. Em tempos sombrios não podemos nos permitir ignorar esta tarefa. Isto irá exigir de nós, educadores, uma atenção especial a importantes questões curriculares. O conhecimento de que grupo é ensinado? Quem define este conhecimento? Porque grupos de empresários permanecem com acento nos debates educacionais e curriculares do país? Precisamos manter esforços redobrados para promover currículos e ensino democráticos, autônomos e emancipatórios (APPLE, 1997).

É a partir desse contexto de disputas e conflitos que tecemos as considerações investigativas acerca das questões e das relações possíveis de concepções das políticas públicas em relação a constituição de uma proposta curricular e suas implicações para a educação de nosso país. Desta forma, traçamos para este estudo, a reflexão a respeito da coexistência atual de visões distintas relacionadas à prescrição curricular. Deste modo, na esteira de Chizzotti e Ponce (2012), traremos essas questões para a investigação e comungamos com os autores quando estes analisam os espaços de disputas coexistentes no país,

> Na nova geopolítica globalizada, o currículo escolar tem sido disputado como espaço de intensas lutas pelo poder, que se revelam pelos conflitos e coexistências de diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento. As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política. (CHIZZOTTI PONCE, 2012, p. 32).

É neste contexto, confuso e caótico, que nasce a proposta de uma Base Nacional Comum para a educação do país, sabendo que as estatísticas indicam que em cada dez estudantes brasileiros nove estão matriculados na rede pública de ensino, portanto, público alvo mais afetado por esta proposta. Trazemos para a reflexão os seguintes questionamentos: Como nossos professores estão desenvolvendo sua prática pedagógica curricular diante das imposições atuais? Haverá brechas para transgredir as exigências do currículo imposto? É possível um currículo homogêneo dentro do nosso país? Existe, realmente, algo comum e universal para todos os nossos professores ensinarem?

Compreendendo que não daremos conta de responder a todas essas questões, visto que também não temos tamanha pretensão, nos propomos aqui a levantar algumas hipóteses e inquietações na intenção de ampliar nosso olhar para o atual momento em que passa a educação em nosso país, principalmente no Ensino Médio, com cortes orçamentários para a área, com a mão visível e pesada da iniciativa privada nas tomadas de decisão do ensino e aprendizagem.

De acordo com Macedo (2015), o debate atual da necessidade de uma Base Nacional Curricular Comum teria sido iniciado desde 1988 com a Constituição Federal, seguido com a LDB de 1996, com a promulgação das Diretrizes Curriculares

Nacionais de 1998 e culminado com o Plano Nacional de Educação de 2014. Atravessamos o final do século XX e o início do século XXI com propostas de reformas educacionais marcadas por confrontos entre os defensores e os críticos de uma Base Nacional Curricular Comum.

Assim, podemos constatar no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 a questão de uma formação básica comum, quando afirma: "Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, C.F., 1988).

Ainda em seu artigo 22 delega privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, desta atribuição traz como consequência a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Esta por sua vez amplia os sentidos de conteúdos mínimos da Constituição Federal e reforça o papel da União em relação a

> [...] Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 9, inciso IV).

A legislação, conforme se apresenta, traça linhas gerais para a educação, como verdadeiras diretrizes de como o currículo dos diversos sistemas de ensino, e não apenas do ensino fundamental como tratava a Constituição Federal, devem ser normatizados. Legitimam também a autonomia dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares na composição de uma parte diversificada do currículo. Saviani (1999), nos alerta para a fragilidade da mesma quando faz referência como uma

"lei minimalista" que deixa muita coisa em aberto e que poucas contribuições concretas trouxe para a educação do país. O autor ainda apresenta os conflitos de interesses distintos e antagônicos na constituição da referida lei, bem como da predominância marcante dos interesses privados na educação do país.

Dois anos após a promulgação da LDB 9394/96 o Conselho Nacional de Educação cria as Diretrizes Curriculares Nacionais com o intuito de que as bases curriculares comuns se configurassem em diretrizes para a educação e não numa proposta curricular fechada e obrigatória ou listagem de conteúdos padronizados (MACEDO, 2015), reza em seu texto, "[...] embora os parâmetros curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional [...]" (BRASIL, 1998).

Nesta perspectiva histórica, podemos compreender que as diretrizes são amplamente difundidas nos sistemas de ensino e nas escolas, atravessando um processo de "reformas educacionais" bastante conturbado e ambíguo, agravado com a precariedade de implementação estrutural e política das escolas e da própria formação docente. Assim como na elaboração e implementação da Constituição Federal-1988, da LDB-1996, as DCN sofreram grandes influências das concepções de educação neoliberais, onde a presença forte e marcante do setor privado prevaleceu nos debates e espaços de decisões, entre eles podemos citar o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O discurso oficial não condizia com as políticas sociais impostas às escolas, aos professores e alunos da educação bá-

sica. Do mesmo modo, a realidade das escolas públicas, com salas de aula lotadas, professores mal remunerados e desmotivados, tiroteios nas mediações das escolas, toques de recolher na comunidade, em nada era coerente com o discurso das reformas e legislações vigentes. Muito distantes dessa realidade conviviam aqueles que "pensavam" e "definiam" a educação para nosso país.

Iniciamos o século XXI com os mesmos problemas do anterior, os ânimos permaneceram acirrados e o quadro educacional continua sendo retocado com as mesmas tintas opacas do passado. Distintas são as vozes e interesses que começam a ser delineadas nos textos de orientações curriculares nacionais. Macedo (2014), vem nos alertando que mesmo com a mudança de governo em 2003, essa realidade não se alterou, em sua compreensão, apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade da educação.

A educação brasileira e, mais especificamente, as políticas curriculares nacionais vêm sendo atravessadas na história de nosso país através de debates e discussões que apontam as várias tentativas de elaboração de uma base nacional comum, como vimos neste pequeno recorte histórico, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 ou, talvez, até mesmo antes. As disputas, neste cenário, é válido registrar, ocorrem de forma intensa e desleal entre os grupos que criticam a política neoliberal e os que defendem sua bandeira. A educação, bem como sua qualidade e seu destino, encontra-se nas mãos dos grandes grupos empresarias nacionais e internacionais.

Apoiando-nos em Silva (2020), posicionamo-nos a favor de que o grupo político "vencedor" imprimiu na pasta da edu-

cação ideias neoliberais, neoconservadoras e neotecnicistas. Trouxeram para o campo do currículo a tônica da regulação e do controle do trabalho intelectual do professor, atingindo sua autonomia. Tais políticas educacionais comprometem, significativamente, o planejamento, a didática e a avaliação praticadas nas instituições de ensino do país. Ainda segundo Silva (2020), o caráter ufanista que beira um "patriotismo compulsório" impresso na BNCC assusta os especialistas mais críticos.

Nesta perspectiva, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66, 69-70) assim se expressam:

> A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. [...] O que se pretende expor é que por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada um currículo (prescrito e unificador) [...]. O currículo é, assim, desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico/científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras.

Segundo esse entendimento, há na concepção curricular vigente o desejo do controle, a vontade da unidade, do padronizado, do submisso. Grandes são os desafios enfrentados com a implementação da BNCC, dentre os quais, segundo Silva (2020), podemos apontar: a metodologia utilizada pelos órgãos oficiais para a elaboração da Base não condiz com uma proposta participativa dos envolvidos no processo de ensino e, portanto, vem recebendo grande número de críticas; a existência de uma confusão epistemológica entre os conceitos de "base", "diretriz" e "currículo"; o processo de ensino e aprendizagem confunde-se tão somente na aquisição de habilidades e competências definidos pela Base; os temas e conteúdos regionais

tendem a desaparecer das escolas sucumbidos pelos "descritores avaliativos" de abrangência nacional e "cobrados" nas avaliações externas; a BNCC está reforçando o caráter obrigatório dos conteúdos, transformando-a em currículo compulsório; a formação inicial e continuada dos professores, organizadas a partir da BNCC, têm sido confundida como treinamento para os mesmos.

Conforme apontamos neste estudo, vários são os autores que vêm argumentando em favor de um currículo mais abrangente, flexível e contextualizado, que consideram seu percurso de abrangência bem maior do que os limites escolares. Pinar (2007), em suas pesquisas acerca do currículo e através de suas experiências constatou que, a médio prazo, a implantação de um currículo comum para um país gera o aumento de racismo, misoginia, homofobia e desvalorização da diversidade. As escolas, nesse cenário, transformam-se em empresas de prestação de serviços, onde o currículo só tem sentido se estiver atrelado aos testes e avalições externas (PINAR, 2007, p. 162).

Desta forma, pensar sobre a organização do conhecimento escolar, sua estrutura (currículo), a forma como ele será desenvolvido (didática) e os desdobramentos resultantes da relação conteúdo-forma (avaliação) é a base para refletirmos, diante de nossa realidade brasileira, sobre os desafios que surgirão quando nossas escolas e professores tiverem que fazer, de fato, a implantação da política da BNCC e consequentemente, da reforma do "novo Ensino Médio" (SILVA, 2020).

Diante deste cenário, a educação se recusa a se enquadrar nessa lógica, pois ela é por essência líquida, fluída, subjetiva, pulsa vida. Os sujeitos da educação, professores, alunos, são plurais e singulares. Desse modo, as forças antagônicas pre-

sentes nas políticas educacionais não se esgotam na imposição destas reformas. Acreditamos que as experiências de vida, os sentimentos, os valores, a cultura, as relações que acontecem na escola se condensam aos conhecimentos escolarizados, portanto, o currículo não se esgota na listagem de conteúdos uniformizados e padronizados, ele ultrapassa esses limites.

Precisamos garantir a autonomia docente diante da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Formações iniciais e continuadas flexíveis e contextualizadas que dialoguem com a realidade concreta dos professores e alunos, e que estes não percebam a BNCC como um "rolo compressor", mas como uma possibilidade, mesmo com a fragilidade da prescrição, de exercer a autonomia nos momentos de preparação e execução das atividades curriculares. Trata-se de garantir que professores, sobretudo do Ensino Médio, sejam tradutores do currículo, exerçam a função de autores e se sintam autorizados a avaliar também as ações que eles mesmos criaram (SILVA, 2020, p. 166).

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, fica difícil, ou quase impossível, pensar o currículo através de conceitos padronizados, homogêneos e técnicos. Essas teorias ampliaram e alargaram esses conceitos, enfatizando a ideia de que o currículo não pode estar dissociado das relações de poder nas quais ele está envolvido. Elas compreendem que esse poder está intrínseco em todas as relações sociais, não apenas limitado à área da economia ou da política, mas, sim, estendido para os campos da raça, da cultura, da etnia, do gênero, etc.

Portanto, uma proposta educacional que tem por objetivo garantir o desenvolvimento e a emancipação do humano deveria, primeiro, ampliar a valorização dos distintos saberes dos sujeitos envolvidos no processo, respeitando as diferenças

e experiências. O que temos visto, com frequência, em nossos currículos escolares é a negação dessas desigualdades, é o sequestro das diferenças, é a prescrição de uma cultura em detrimento de outra.

3 "TODO TERRITÓRIO CERCADO ESTÁ EXPOSTO A OCUPAÇÕES, ASSIM COMO TODO TERRITÓRIO SACRALIZADO ESTÁ EXPOSTO A PROFANAÇÕES".

Miguel Arroyo (2013), em suas análises acerca do currículo utiliza-se de conceitos que lhe são bastante caros, atribuindo ao espaço onde ocorre o currículo a ideia de um território em disputas, resultado de fronteiras onde enfrentamos o reconhecimento como sujeitos de direitos ainda negados. O oficio de mestre se concretiza nos territórios do chão da escola e do currículo onde inventamos resistências. Em sua compreensão o território da escola ainda é importante para a sociedade atual, sendo disputado na correlação de forças políticas, culturais e sociais.

O currículo é assim o território central da atividade escolar, é o espaço mais estruturante do fazer pedagógico, por isso tão disputado, normatizado e cercado. É a partir dele que as ações são pensadas, elaboradas e avaliadas, diretrizes são definidas, conteúdos são selecionados, carga horária estabelecida. É neste território que o "poder" aparece, políticas oficiais nacionais e internacionais se apropriam desse espaço para controlar e definir o que fazer, como fazer e para que fazer.

Arroyo (2013) traz uma metáfora interessante quando

compara o currículo como território "gradeado", em sua análise há grades que tem a função de proteger o que guardam e há grades que tem a função de não permitir a entrada do "estranho" em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, *"estranhos"*. Portanto, *como "todo território cercado está exposto a ocupações e todo território sacralizado está exposto a profanações",* as lutas no campo do conhecimento permanecem sendo lutas para abrir fronteiras, quebrar paradigmas, dessacralizar as verdades absolutas (ARROYO, 2013, p. 17).

A produção e apropriação do conhecimento sempre estiveram na relação de forças sociais e políticas de dominação/subordinação, sempre agiram e agem como segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, periferias. Para estes, não apenas foi dificultado seu acesso ao conhecimento oficial, mas também foram despojados de seus próprios conhecimentos, cultura e história. Seus saberes não entraram no território gradeado do conhecimento socialmente produzido e aceito como verdadeiro, transformado em "diretrizes" a serem seguidas, eles foram marginalizados, escondidos e negados como verdadeiros.

Ter ciência dessas disputas e tensões que ocorrem na escola, no ensino, no sistema educacional, nacional e internacional, para poder enfrentá-las e transformá-las será a atitude mais coerente para o professor contemporâneo. Como profissionais do conhecimento não podemos ficar de fora dessas disputas, nem tão pouco, fora desses territórios gradeados, afinal, estamos no "olho do furacão", somos os mais afetados. Na ver-

dade, não pretendemos apenas entrar no território sacralizado das grades curriculares, mas sim, ocupá-lo e dessacralizá-lo, abrindo suas cercas e integrando outros saberes, outras culturas. Acreditamos que há espaços para isto, afinal, por mais amarras que o professor tenha sempre haverá espaços para a resistência, mesmo fora do currículo oficial.

No convívio e diálogo com professores da educação básica, mais especificamente da escola pública e do Ensino Médio, foi possível constatar a coragem, a dignidade e a visão necessárias para fazer a diferença diariamente em suas salas de aula, para enfrentarem as amarras de um currículo padronizado, uniforme, de uma BNCC engessada, e criarem alternativas de autonomia pedagógica. Destacamos aqui, a importância da resistência encontrada nestas escolas a qualquer expropriação da autonomia intelectual e profissional do professor. A BNCC está aprovada e carece de muitas reflexões e proposições, e estas não estão prescritas nos cursos e formação docente, mas estão sendo gestadas na própria prática cotidiana, na luta diária de suas ações, nas quedas, atropelos, erros e acertos, de maneira coletiva, critica e inteligente.

Nossos sujeitos têm enfrentado as disputas por estes territórios e reagindo a essa padronização de um currículo comum, único de forma mais aberta, plural e enriquecedora, questionando o currículo oficial, a implementação arbitraria da BNCC, fazendo suas resistências e ocupando os "territórios cercados". Na medida em que trazem críticas ao ensino por competências e ao sistema de avaliação por resultados, aspectos presentes no currículo oficial das escolas públicas do Ceará, eles buscam quebrar os paradigmas impostos. Recusam-se a trabalhar o conteúdo de forma abstrata e descontextualizada, recusam-se

a ter como foco do seu trabalho apenas os "resultados" dos alunos nas avaliações.

Comungamos com Arroyo (2013), quando afirma que os professores da educação básica se defrontam hoje com duas tendências que se contrapõem. Se por um lado os professores se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudos, de planejamentos, lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, por outro lado, as "novas" diretrizes curriculares, a própria BNCC e a reforma do Ensino Médio, permanecem fiéis a sua tradicional rigidez, normatização, segmentação e atrelada à avaliação dos resultados.

Na verdade, as avaliações, o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto aos professores, através de suas diretrizes, da BNCC. Acreditamos que o professor da educação básica, especificamente, tem se mantido atento a essas disputas de poder dentro da área do currículo, como parte de sua ética profissional. Eles têm buscado dialogar com as experiências dos alunos, com suas culturas e realidades diversas, trazendo para o debate dentro da sala de aula o pensamento crítico, reflexivo do aluno. E assim vão costurando seus saberes docentes e ocupando espaços dentro do currículo oficial. Neste sentido, vejamos o fazer pedagógico curricular de um dos nossos sujeitos.

> Então eu fui percebendo que nós como docentes, né, como professor, a gente não tem que ficar muito ligado nos conteúdos; mas sim nas..., em desenvolver o pensamento crítico do aluno. Então eu trabalho hoje em sala de aula, né, com essa percepção, e eu uso os meus conteúdos como ponte pra desenvolver estas habilidades. E aí eu não tô preocupado se eu tô dando muito ou se eu tô dando pouco conteúdo, mas se o aluno está refletindo de forma crítica aquele conteúdo que eu estou trabalhando. E a minha satisfação maior é quando eu dou um conteúdo pra o aluno ele consegue avançar soz-

> inho... (Paulo, professor de Biologia).

Giroux (1997) nos lembra da função do professor como intelectual transformador que não está preocupado somente com a promoção de realizações individuais ou com o progresso dos alunos nas carreiras, mas sim com a autorização dos alunos para que estes possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário. O conhecimento, nesta perspectiva, é subjetivo orientado à compreensão crítica da realidade e a emancipação humana, trazer o conteúdo para desvelar o real e não para escondê-lo. Mesmo com todas as amarras do currículo oficial, nossos sujeitos revelaram esta compreensão do professor intelectual, de um trabalho que ultrapassa a mera transmissão dos conteúdos,

> [...] O conteúdo às vezes é o de menos né, ele quer entender, ele quer viver né? [...] De aprender a respeitar, isso que a gente pode fazer pelo aluno né, é que ele saia da sala de aula com a sensação de que o mundo lá fora é muito maior do que as disciplinas, né o conhecimento ele é agregado de uma forma completa. É um conjunto, um corpo, um esqueleto completo. (Maria, professora de Espanhol).

Maria entende que a simples transmissão mecânica dos conteúdos, que a disciplina descontextualizada, não farão diferença na vida concreta do seu aluno, ela busca fazer com que o aluno seja capaz de interpretar o mundo fora dos muros da escola e das grades curriculares da sua disciplina. Desta forma, ela rompe com a lógica da racionalidade técnica, do currículo uniforme. Maria entende que o "núcleo comum", que é central do ordenamento curricular da educação básica, é pensado como contraposição à diversidade, às realidades dos contextos concretos da vida do aluno, das questões de raça, gênero, etnia, cultura, entende que "o mundo lá fora é muito maior do que as

disciplinas" e seus conteúdos padronizados.

Outro indicador de controle e centralidade da política curricular contemporânea tem sido a ênfase dada aos sistemas de avaliações externas, nacionais e internacionais. Em nossa escola pesquisada ênfases são dadas ao SPAECE, ENEM, SAEB, PISA. Nunca como agora tivemos tantos programas de avaliação com extremo cuidado e controle sobre o que é ensinado em sala de aula, monitorando cada turma, cada cidade, cada estado, cada região. A diretriz é preparar o aluno para ter bons resultados nestas avaliações, dentro de um currículo universal e padronizado, avaliado com parâmetros iguais para todos. Transformaram o trabalho docente em "treinamentos" com o objetivo de desenvolver "competências" para atender ao mercado. Mas, nossos sujeitos também se posicionaram diante desta questão. Vejamos aqui o posicionamento de um sujeito participante da investigação.

> A SEDUC começou-se a cobrar da gente, né? O menino tinha que dar resultados no ENEM, SPAECE, SAEB, né. Ter números pra poder mostrar resultados no ENEM, IDEB. A gente precisa rever isso, preparar o aluno para a vida, né, não só para fazer provas... (Ruth, professora de Física)

Profanar templos, quebrar grades sempre foram atitudes dignas de castigos e punições. A reação conservadora está aí, batendo a nossa porta todos os dias, endurecendo diretrizes, controlando avaliações, selecionando e excluindo conteúdos, legitimando material didático, desautorizando e controlando os principais sujeitos desses rituais sagrados, o professor. Nunca como agora o professor foi tão perseguido, controlado e tolhido, principalmente o da educação básica, visto como incapaz de criar, produzir. As ameaças e disputas não recaem tanto sobre o currículo, mas sim sobre a docência, o trabalho, a liberdade

criativa do professor. Apesar das críticas severas e da visão inferiorizada que o professor da educação básica vem enfrentando, acreditamos que ele está mais atento e consciente dessas forças antagônicas que invadem o seu campo de trabalho. Ter consciência desses embates é fundamental, fazer resistências é sobreviver em tempos de repressão.

Se nosso foco está somente no cumprimento do currículo oficial, na transmissão dos conteúdos que irão ser cobrados nas avaliações, estaremos atendendo às diretrizes de um currículo uniforme e de uma Base comum empobrecida; porém, se estamos atentos às necessidades dos alunos, às experiências vivenciadas neste território, estaremos na construção de um projeto curricular diferente do que está posto oficialmente. Sabemos que nas escolas temos o currículo oficial, organizado e disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando questões que não estão previstas nas diretrizes padronizadas.

A compreensão de que o currículo oficial representa muitas vezes uma visão parcial, teoricamente distorcida da realidade é confirmada quando o professor percebe que seu ensino vai além das competências instrucionais, afinal, a escola e, consequentemente, o currículo não são totalmente de natureza cognitiva, eles são espaços sociais de aprendizagens, de sentimentos, de relações pessoais. Lá se aprende muito mais do que aquilo que está no currículo uniforme de uma base comum.

Compartilhamos com Giroux (1986), que os professores não se conformam simplesmente com as ideologias predominantes do sistema, como sugere a crítica radical. Eles resistem, modificam as suas práticas escolares. Em nenhum sentido, os professores trabalham de maneira uniforme nas escolas simplesmente como reflexo passivo da lógica do sistema ou mesmo

da padronização de um currículo oficial. A sensibilidade de perceber o diverso, o plural, traz para sua experiência a lógica da criação, da produção. Isto é fato, professores não acatam passivamente as diretrizes, eles também as produzem, as transformam e criam novos saberes. Este é um território legitimo da docência!

> [...] E tem alguns métodos, vamos dizer assim, que eu fui descobrindo né, que foi funcionando, que funciona pra um, mas não funciona pra todos. E que para aquele outro eu tenho de mudar o método. E aí você vai fazendo um ensino diferente, criando estratégias suas. (Paulo, professor de Biologia).

O professor desempenha papel vital na dinâmica da sala de aula e tem no currículo a possibilidade da criação, da mudança.

> Porque você trabalha com várias culturas, então eles têm todo esse embasamento; e a gente procura, na sala de aula, dinamizar isso [...]. E outra coisa, são uns meninos que querem o dia a dia deles, então você tem que trabalhar o que eles veem no dia a dia deles! Tem que puxar toda a teoria e contextualizar na realidade cotidiana deles. Puxar pra vida deles que aí eles caminham sozinhos... (Madalena, professora e Coordenadora do Curso Técnico de Turismo)

Parafraseando Apple (1997), conceitos não permanecem estáveis por muito tempo. Eles têm asas, por assim dizer, e podem ser induzidos a deslocar-se de lugar para lugar, de tempo em tempo. Infelizmente, não é esta a percepção que predomina nos destinatários de um currículo padronizado e de uma BNCC imposta. Seus representantes acreditam, ou pelo menos dizem que acreditam, que se mudar o currículo das escolas, se mudar o currículo dos cursos de formação docente, os problemas da educação estariam solucionados. De forma acrítica, desconsideram a relação íntima e complexa entre educação e as questões políticas, econômicas e sociais do país.

Para que os conceitos, as ideias criem "asas" é preciso entender a escola e o currículo como veículos que conduzam alunos e professores a desenvolverem todo seu potencial e aprendam a "caminhar sozinhos" como tão bem nos explicou Madalena. As "reformas" do Ensino Médio, a implementação da BNCC, foram instituídas, impostas sem participação da comunidade escolar, porém o fazer curricular, numa perspectiva emancipatória, continua atuando, nossos professores da educação básica continuam quebrando as grades dos territórios cercados.

O clima político e ideológico não parece favorável aos professores no momento. Porém, este momento lhes oferece o desafio de unirem-se, de resistência e de fazerem uma autocritica e demonstrarem para a sociedade o papel fundamental que eles desempenham. É momento de analisar as forças ideológicas e materiais que tem contribuído para a desvalorização e enfraquecimento do trabalho docente, reduzindo o professor ao mero trabalho técnico, cuja função resume-se a executar os programas curriculares. As novas diretrizes primam pela separação da concepção e da execução do currículo, pela desvalorização do trabalho crítico e intelectual do professor, pela padronização do conhecimento escolar, afetando sobremaneira sua autonomia.

Em nome de alcançar melhores índices na educação, o discurso oficial segue prometendo a igualdade e inclusão a todos através de um currículo estruturado, homogêneo, comum. Promessa otimista e tentadora, exceto pelo fato de que jamais será cumprida. É preciso seguir lembrando que essa promessa não será cumprida sem mexer nas questões estruturais e sociais do país, sem melhorar as condições reais da vida de mi-

lhares de crianças e jovens brasileiros, sem mexer na qualidade de trabalho dos professores, sem garantir as diversas culturas existentes dentro das escolas, sem formar os docentes com o olhar mais sensível e plural, sem mudar as estruturas pedagógicas das escolas públicas.

Nossos sujeitos pesquisados, ainda estão resistindo a essa ordem dominante, ainda estão buscando alternativas, mesmo dentro de um currículo fechado de Ensino Médio Integrado, com aspectos tão diversos e complexos.

> Então o papel do professor é criar conflitos. Se nós não criarmos conflitos, o aluno, né, o estudante, ele não vai ter esse processo de aprendizagem. Então eu acho que é essa coisa assim, de criar situações diferentes daquilo que a gente foi formado né, então a gente tem que ter essa habilidade, de tá sendo criativo pra de uma forma construtiva, pra que aquilo ali venha realmente, de fato, agregar aprendizagem pro aluno! E aí com alguns dá certo, com outros dá errado. E aí a gente também tem de ter a habilidade de perceber o que dá certo e o que dá errado, porque se você engessar, aí não tá ajudando. Se engessar ajuda poucos, não ajuda todos. (Paulo, professor de Biologia).

Paulo entende que ensinar supõe provocar situações que levem o aluno a estabelecer o máximo possível de relações com o objeto em estudos, que desenvolva o crescimento intelectual do aluno, *criando situações diferentes daquilo que ele(Paulo) foi formado,* ou seja, que suas aulas não se resumam em processos conteudistas, de memorização e simplesmente transmissão de conteúdos padronizados. Ele quer mais, ele quer agregar conhecimento e aprendizagem para o aluno respeitando suas diferenças, sem engessar, porque se engessar ajuda poucos, não ajuda todos! Veiga (2009), divide seu pensamento com Paulo quando afirma que a finalidade do ensino é provocar a reflexão no aluno, é mais que transmitir conteúdos, supõe desafiar o aluno à autonomia de pensamento. Esta, sem dúvidas, é uma

perspectiva crítica do ensino.

O lugar onde desenvolvemos nossa formação é no trabalho, na prática da ação docente, nos convívios diários da escola. Estamos presenciando ações educativas na "contramão" das políticas oficiais, num clima de transgressão. Os professores estão reagindo à rigidez e ao caráter impositivo dos ordenamentos curriculares, com mentes mais abertas e práticas mais reflexivas acerca da realidade. Estão resistindo a suposição errônea de que "todos" os alunos devem aprender a partir dos mesmos métodos, técnicas de ensino e modos de avaliação.

> Então eu vou percebendo como é a ação do aluno, e eu percebo que alguns se adaptam bem, são bem tranquilos e outros já são mais estressados, e como a gente tem aqui uma diversidade de comportamentos grande aí a gente tem que utilizar métodos diferentes pra poder dar certo, então não pode ser uma avaliação como se fosse única, mas sim ela tem que ser adaptada. Então a gente tem que ter essa habilidade também, de saber como avaliar né, e eu não posso avaliar o aluno A igual eu avalio o aluno B porque cada um tem uma interação diferente. (Marta, professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

Como explicar para os mentores da atual proposta unificadora da BNCC, que estimula as escolas e professores a "treinarem" os alunos para as avaliações de desempenho, de que o aluno A não pode ser avaliado igual ao aluno B, que dentro de uma mesma sala de aula, dentro da mesma escola e mesma cidade e região, nossa professora percebe as diferenças entre os alunos. Como explicar que uma prova nacional, baseada em competências iguais, onde todos serão avaliados com os mesmos parâmetros e conteúdos, não garantirá a aprendizagem dos alunos? Onde está o direito de aprendizagens garantidos na LDB, nas diretrizes e propostas atuais?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos mais uma vez que, ter consciência dessas questões é imprescindível para aqueles que estão à frente da docência e que, por maiores que sejam os entraves nestes territórios sacralizados, ainda encontramos espaços para a disputa, a resistência. Nossos sujeitos pesquisados não renunciaram seus direitos profissionais de criarem, produzirem conhecimentos, questionarem os especialistas em avaliação.

Giroux (1986), reforça esta compreensão quando afirma que a luta por uma nova espécie de racionalidade curricular é uma luta social comprometida com a emancipação, com a sensibilidade, razão e imaginação em todas as esferas da objetividade e da subjetividade.

O momento atual não parece favorável para nós, entretanto, acreditamos que os professores precisam ter coragem e conhecimentos necessários para enfrentá-lo a fim de que o desalento não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer ser esta uma tarefa difícil para os professores, ela é uma luta que vale a pena travar (GIROUX, 1986, p. 163).

As questões até aqui apresentadas acerca das concepções de currículo não serão por nós esgotadas, tampouco respondidas. Acreditamos, sim, que elas servirão como provocadoras de inquietações e reflexões para aqueles que se recusam a aceitar a ideia de que o currículo deve ser homogêneo e prescrito. Em nossa compreensão, o modelo de currículo oficial posto em nossas escolas está longe de reconhecer as diferenças, de dialogar com a concretude e a diversidade cultural da realidade das escolas, de ouvir e atender às necessidades dos professores e

estudantes. Macedo (2015, p. 987) aborda esse aspecto e traz para análise a ideia de que o indivíduo jamais será ou deverá ser universal, único, pois o triunfo do indivíduo universal como representação de "todos" é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação de negros, mulheres, pobres, indígenas, homossexuais, judeus, mulçumanos, nordestinos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PINAR, W. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PINAR, W. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

SACRISTAN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre**

o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Francisco Thiago. **O nacional e o comum no Ensino Médio**: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 155-172, jan./abr. 2020.

CAPÍTULO 9

PLANEJAMENTO DO ENSINO NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO: ação pedagógica mediadora da intencionalidade docente

Maria de Lourdes Tavares Magalhães

Bernadete de Souza Porto

1 INTRODUÇÃO

O planejamento da ação didática é uma temática importante a ser considerada no centro das discussões sobre o processo de ensino aprendizagem. Essas discussões foram, durante muito tempo no Brasil, tecidas no bojo de uma concepção instrumental de didática, onde a principal função do mesmo seria regular tecnicamente a atividade do professor fornecendo-lhe uma receita de como executar uma boa aula. Nossos estudos indicam que a partir da década de 80, com o surgimento das teorias críticas da educação o planejamento do ensino foi repensado, foi então quando ele passou a ser concebido como uma ação pedagógica, política e epistemologicamente orientada.

Nossa problemática aponta que apesar das teorias críticas da educação terem redimensionado a questão do planejamento do ensino, clarificando acerca do seu caráter político e ideológico, evidencia-se na contemporaneidade, principalmen-

te no contexto das reformas educacionais consolidadas a partir da década de 1990 que a visão tecnicista do mesmo permanece viva e atuante. O discurso da Pedagogia das Competências, do Neotecnicismo e do Produtivismo (SAVIANI, 2011), trouxe novamente à baila o enfoque tecnicista da educação e a contribuição desta no que concerne a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Essa forma de conceber a educação entende e a escola como uma instância geradora de produtividade e o planejamento como um instrumento de reprodução do sistema capitalista.

É, portanto nesse contexto que sinalizamos para a necessidade da discussão acerca do planejamento do ensino. É de suma importância que as pesquisas no âmbito da Didática possam auxiliar os professores e demais profissionais da educação na construção de uma compreensão crítica sobre ação pedagógica desenvolvida na sala de aula. É nessa perspectiva que pesquisas como a nossa se justificam.

Nosso objetivo geral é: compreender o planejamento do ensino na perspectiva crítica da educação. Como objetivos específicos, temos: discutir sobre o conceito de planejamento do ensino e sua importância para a docência, descrever os elementos constitutivos do planejamento do ensino e realizar uma breve contextualização histórica sobre o planejamento de ensino no Brasil.

Nossos objetivos também nos orientaram para a formulação das nossas perguntas problematizadoras, quais sejam: Como o planejamento do ensino é compreendido pela perspectiva crítica da educação? Qual é o conceito de planejamento de ensino? Qual a sua importância para o desenvolvimento da docência? Quais são os elementos que o constituem? Qual é a

contextualização histórica do planejamento do ensino no Brasil?

Para tanto, a metodologia que nos orientou para a construção desse trabalho é a qualitativa, mais precisamente a bibliográfica. Severino (2007) nos ajuda a conceituar essa metodologia quando diz que a pesquisa bibliográfica é aquela proveniente "[...] de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados" (SEVERINO, 2007, p. 22).

O caminho metodológico trilhado por nós constituiu-se na realização de três etapas relacionadas. Na primeira etapa procedemos a seleção dos autores, ou seja, foi o momento onde pudemos identificar os diversos autores que tratam do assunto em questão, bem como, selecionar os livros os artigos e que serviram de embasamento teórico para nossa pesquisa. Na segunda fizemos a leitura e o fichamento dos livros e dos artigos selecionados, procuramos nos apropriar das ideias dos autores, para posteriormente inseri-las no nosso estudo e na terceira e última etapa, fizemos um esboço do artigo e iniciamos o processo de escrita do mesmo.

Indicamos como principal suporte teórico as proposições desenvolvidas pelos seguintes autores: Franco (2008, 2015); Kenski (2012); Libâneo (1994, 2011); Lopes (2004); Gasparin (2005); Freire (1996); Damis (2012); Candau (2012); Azzi (2012); Ribeiro (2007) e Saviani (2009, 2011, 2012).

Este artigo está dividido em dois subitens. No primeiro subitem, cujo título é: Planejamento do Ensino: *processo sistemático de compreensão e de intervenção crítica na realidade educativa*, discutiremos sobre o conceito de planejamento, sua

importância para o desenvolvimento da docência e elementos constitutivos do mesmo. No segundo subitem cujo título é: *Planejamento do Ensino: breve contextualização histórica*, situamos a questão do planejamento do ensino a partir da década de 30 até a década de 90, mostrando sua relação com as transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no Brasil no decorrer dessas décadas.

2 PLANEJAMENTO DO ENSINO: processo sistemático de compreensão e intervenção crítica na realidade educativa

A escola desempenha ao longo dos tempos papéis que se diferenciam de acordo com cada período histórico, entretanto, há nesta instituição uma função básica que lhe é própria: a função de socializar os conhecimentos científicos historicamente construídos e sistematizados pela humanidade. Segundo Giardinetto (1999) a escola é uma instituição resultante da complexidade das relações sociais, a ela compete à elaboração de processos pedagógicos que viabilizem a apropriação pelos indivíduos das objetivações para-si, isto é, as objetivações referentes ao conhecimento metódico socialmente elaborado.

Assim, a atividade do ensino é uma atividade intencional para a qual se projeta objetivos a serem atingidos e meios que possibilitem o alcance desses objetivos e, como uma ação intencional de intervenção na realidade educativa, exige, para sua realização um processo sistemático de planejamento, uma vez que, como nos diz Saviani (2012, p. 13) "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Nesse ínterim, o planejamento desempenha um papel extremamente importante para o processo de ensino aprendizagem, pois, ele é, um referencial pedagógico, um caminho norteador que indicará constantemente aos professores e alunos de onde se deve partir e aonde se deseja chegar. Conforme Libâneo (1994, p. 222):

> A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Como salienta o autor na citação, o planejamento do ensino, para além de uma atividade técnica, expressa opções político-pedagógicas. Isso nos indica que planejar a ação pedagógica é também optar pela formação de um determinado modelo de homem, de educação e de sociedade, neste sentido, essa ação é epistemologicamente orientada, ou seja, está ancorada numa teoria da educação.

A esse respeito, Damis (2012) também salienta que o planejamento traduz-se como "expressão técnico-política de sociedade", uma vez que ele é concebido como um meio que organiza a prática educativa e contribui para manter ou superar a função capitalista da escola. Assim, o processo de planejamento sintetiza o caráter conservador ou transformador da escola e da sociedade que o define. Conforme a autora:

> [...] o trabalho pedagógico realizado pela escola, ao expressar um projeto de educação que integra e adapta o aluno a uma sociedade, expressa também um projeto político-pedagógi-

> co da sociedade que o fundamenta e o determina. E, como expressão de um projeto político, pedagógico, este mesmo trabalho pode contribuir para a superação da prática social mais ampla, na medida em que se colocar criticamente diante dela. (DAMIS, 2012, p. 181).

Desse modo, compreendemos que o planejamento do ensino é uma das tarefas mais importantes a ser desenvolvida pelo professor. Esta tarefa possibilita ao docente refletir cotidianamente sobre a sua prática, além disso, possibilita como nos diz Lafebvre (1979, apud AZZI, 2009) o rompimento com a práxis pedagógica repetitiva com vistas a construção da práxis pedagógica criadora.

Franco (2008) acrescenta explicando que a atividade docente adquire o sentido da práxis quando apresenta a intencionalidade educativa que dá sentido às ações desenvolvidas no contexto da sala de aula, quando há conhecimento sobre o objeto ou a situação/realidade que se quer transformar, quando há intervenção planejada e científica no objeto ou na situação/realidade que precisa ser transformada. Nesse ínterim, as principais funções do planejamento do ensino buscam explicitar essa intencionalidade educativa apontada por Franco (2008). Conforme Libâneo (1994, p. 223) essas funções são:

> a) Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática. b) Expressar vínculos entre posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar, através de objetivos, conteúdos, métodos e forma organizativa do ensino. [...] e) Assegurar unidade e coerência do trabalho docente uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais.

Com suporte nessa compreensão, o planejamento apresenta-se como um elemento essencial da atividade educativa, pois é por meio dele que o professor expressa a dimensão crítica e criadora da educação. Desse modo, a definição do conteúdo de ensino, isto é, o que ensinar, possibilita que os estudantes acessem os conhecimentos científicos que a humanidade vem construindo no decorrer do processo histórico.

A definição dos objetivos, isto é, para quê ensinar, diz respeito ao ponto de partida e de chegada do processo educativo, dessa forma, os objetivos respondem para professores e alunos sobre a razão de ser da escola, sobre as finalidades da educação. A metodologia define quais são os caminhos que precisam ser trilhados para que os objetivos possam ser alcançados, e, por isso, está relacionada ao como ensinar. Por fim, a avaliação permite ao docente acompanhar sistematicamente todo o processo de aprendizagem dos estudantes, enxergar os avanços e as dificuldades desse processo e a intervir nele de forma crítica e inovadora.

Esse conjunto de elementos interrelacionados e provenientes das decisões cotidianas tomadas pelo docente compõem o planejamento da ação didática na perspectiva crítica da educação, dando a esta ação um caráter eminentemente político, crítico e criativo. Conforme Franco (2015) uma aula só se torna uma prática pedagógica quando está embasada nas intencionalidades educativas, nas práticas educativas que dão vida a essas intencionalidades, na reflexão contínua que serve para avaliar se os objetivos almejados estão sendo atingidos por todos. Após essa breve conceituação, podemos passar para o próximo subitem.

3 PLANEJAMENTO DO ENSINO NO BRASIL: breve contextualização histórica

Segundo Damis (2012), no Brasil a prioridade conferida ao planejamento está diretamente relacionada ao processo de desenvolvimento econômico da sociedade brasileira. Isso ocorreu especialmente a partir da década de 1930, quando o modelo econômico oligárquico e rural foi superado pelo modelo industrial e urbano e as estruturas e as funções do Estado foram profundamente alteradas.

Assim, o desenvolvimento da industrialização aliado a formação dos grandes centros urbanos exigiu uma nova forma de organizar a estrutura e o funcionamento das instituições sociais, o que pôs a ênfase no planejamento das ações do Estado como forma de consolidação da ordem social e do sistema capitalista. É, portanto, a partir desse período que, conforme pontua Damis (2012, p. 175-176), "A elaboração de planos e projetos passou a ser compreendida como um meio capaz de conduzir as instituições sociais no caminho do crescimento e do progresso visados pelo Estado burguês emergente".

A escola, enquanto uma instituição social responsável pela instrução, foi então convocada a adequar sua função pedagógica as necessidades econômicas do país. E isso só poderia ser feito mediante um processo sistemático de planejamento. O planejamento do ensino passa então a ser compreendido "[...] como um meio de garantir a eficiência e a eficácia de sua ação educativa". (DAMIS, 2012, p. 176). Já no início da década de 1970, com o advento da Pedagogia tecnicista o planejamento do ensino tornou-se o centro do processo educativo. Inspirado nos

ideais de "racionalidade, eficiência e produtividade" (SAVIANI, 2012) o tecnicismo educacional pôs ênfase na previsão de estratégias e de ações que garantissem o controle dos resultados da ação pedagógica. Sobre o tecnicismo, Libâneo (2011, p. 30) nos explica que:

> A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, á tecnologia educacional, e a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam.

No final da década de 70, com o fim da ditadura militar, iniciava-se no Brasil um período de grande efervescência política. Erigiu-se um amplo movimento pela redemocratização da sociedade. As classes populares organizavam-se em torno dos sindicatos e lutavam pela democratização da escola pública, pelo direito do povo na escolha dos seus representantes políticos, por melhores condições de vida e de trabalho, dentre tantas outras reivindicações.

É também quando a Pedagogia tecnicista começa a apresentar sinais de exaustão e a teorias críticas da educação ganham evidência. Estas teorias partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando, implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação (LIBÂNEO, 2012), e redirecionam a questão do planejamento do ensino concebendo-a como uma questão eminentemente política. Neste cenário, vários autores que desenvolvem pesquisas no campo da Didática contribuíram para que uma nova concepção de planejamento do ensino

pudesse ser construída. Dentre estes autores, podemos citar Candau (2012), Lopes (2004), Saviani (2009), Libâneo (2011), Gasparin (2005) e Freire (1996).

Candau (2012) propõe a superação da didática instrumental, pautada no formalismo didático pela didática fundamental. A didática fundamental concebe o ensino como um processo multidimensional, isto quer dizer que para compreendê-lo é necessário considerar a problemática educacional concreta, a contextualização da prática pedagógica, a explicitação e análise dos pressupostos teóricos que orientam essa prática e a reflexão sobre as experiências educacionais concretas.

Lopes (2004) conceitua o planejamento como sendo um processo integrador entre escola e contexto social. A autora diz ainda que a sistematização do mesmo deve levar em consideração duas etapas essenciais. A primeira etapa será aquela em que se procederá a realização de um diagnóstico, isto é, um estudo real da escola em suas relações com o contexto social, isso poderá ser feito: "[...] Analisando-se os condicionantes socioculturais, econômicos e políticos de diferentes níveis, presentes nas relações escola-sociedade" (LOPES, 2004, p. 59). Continuando com as palavras de Lopes (2004, p. 59), compreende-se que:

> No bojo desse estudo será naturalmente configurado o universo sociocultural da clientela escolar, possibilitando a caracterização dos interesses e das necessidades dos educandos para os quais a ação pedagógica estará sendo planejada. Nesse sentido, Pesquisar os alunos objetivando identificar o que eles já conhecem, suas aspirações e como vivem, é tarefa imprescindível nos primeiro contatos do professor com sua classe, o que complementará as informações mais amplas já obtidas e fará a articulação entre a primeira e a segunda etapas do processo de planejamento do ensino.

Na segunda etapa procede-se a organização do trabalho

pedagógico propriamente dito, isto é, prima-se pela definição os objetivos, sistematização dos conteúdos, bem como, pela seleção dos procedimentos didáticos e de avaliação da aprendizagem. Neste processo, a definição dos objetivos deve contemplar "[...] a aquisição, a reelaboração dos conhecimentos aprendidos e a produção de novos conhecimentos". (LOPES, 2004, p. 60). Assim, os objetivos devem retratar a aprendizagem dos alunos e não as ações desenvolvidas pelo professor. Na seleção dos conteúdos do ensino é de suma importância realizar uma "[...] análise crítica com vistas à identificação dos conhecimentos que se mostram essenciais e aqueles que podem ser considerados secundários..." (LOPES, 2004, p. 60).

Na definição da metodologia a ser empregada a tarefa do professor será a de selecionar procedimento metodológicos que estejam relacionados aos objetivos propostos, isto é, uma metodologia de ensino cuja principal característica é a variedade de atividades, estas que devem estimular "[...] a reflexão, a curiosidade, a investigação e a criatividade" (LOPES, 2004, p. 61).

Por fim, na seleção dos procedimentos avaliativos "[...] a avaliação não poderá ter o sentido de classificação dos resultados do ensino, em que se destaca apenas quem foi aprovado, e com quanto, ou quem foi reprovado" (LOPES, 2004, p. 62). Na concepção crítica de planejamento, a avaliação escolar acompanha todo o processo de ensino e sua preocupação está assentada não na quantidade de conteúdos transmitidos, mas na aprendizagem dos alunos, na capacidade de reelaboração e de produção novos conhecimento que eles adquirem.

Saviani (2009), por sua vez, ao formular a Pedagogia histórico-crítica, defende o acesso das classes populares aos

conhecimentos científicos sistematizados pela humanidade no decorrer do processo histórico. Libâneo (2011), ao formular a Pedagogia crítico social dos conteúdos destaca que o conhecimento científico é uma prática social viva, dinâmica que estabelece uma relação muito próxima com o contexto social onde o ensino se desenvolve. Gasparin (2005) ao formular a didática da Pedagogia histórico-crítica, elucida que o ponto de partida e de chegada do planejamento do ensino é prática social dos sujeitos da educação.

De acordo com Gasparin (2005), os passos didáticos da pedagogia histórico-crítica são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (GASPARIN, 2005). Na prática social inicial, o processo de ensino inicia-se com a exploração dos saberes dos educandos, isto é, o que elas já sabem sobre o conteúdo proposto. Na problematização os saberes dos educandos são postos em questão, analisados e interrogados pelo professor, é o momento do questionamento e também de compreender porque o conteúdo é importante.

Na instrumentalização o conhecimento sistematizado é posto à disposição dos alunos para que eles o assimilem e o recriem. Na catarse, o educando é levado a expressar sua nova maneira de enxergar o conteúdo. Esse momento expressa a síntese, isto é, a compreensão sistematizada acerca do que foi aprendido, e, por fim, na prática social final o educando se apropria do uso social do conteúdo, isso significa que para além da dimensão conceitual ou cognitiva, o conhecimento apreendido possui também a dimensão atitudinal que diz respeito aos valores, as habilidades e as atitudes que estão atreladas ao mesmo.

Freire (1996) também contribui para a construção de uma concepção crítica do planejamento do ensino aos postu-

lar os saberes necessários a prática educativa. Dentre os diversos saberes elencados pelo autor podemos citar: ensinar exige comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, rigorosidade metódica, respeito aos saberes do educando, disponibilidade para o diálogo, reflexão crítica sobre a prática e tomada consciente de decisões.

A partir da década de 1990, vários outros autores seguem avançando nessas discussões e trazem a baila suas contribuições na perspectiva de construção de uma concepção crítica do planejamento de ensino. Ribeiro (2007) chama a nossa atenção para a diversidade cultural presente na escola. Desse modo, como salienta o autor, o planejamento do ensino deve expressar a ruptura com o paradigma de "cultura única". Kenski (2012) por sua vez, explica que uma das mais importantes ações da escola na contemporaneidade é incluir o uso das novas tecnologias como ferramentas potencializadoras da aprendizagem dos educandos.

Por outo lado, a década de 1990 representa também o auge de desenvolvimento do Neoliberalismo, assim, o enfoque tecnicista da educação é novamente disseminado por meio da Pedagogia neotecnicista, Pedagogia das competências e Pedagogia produtivista (SAVIANI, 2011). Destarte, a veiculação da ação pedagógica aos preceitos neoliberais, de caráter economicista e mercadológico restringe o planejamento de ensino aos aspectos puramente técnicos. Nessa acepção, a dimensão sociopolítica do mesmo é descartada e o seu significado está atrelado ao de uma ação burocrática, instrumental, politicamente e epistemologicamente neutra.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o Neoliberalismo é uma corrente doutrinária que retoma algumas

ideias do liberalismo clássico e do liberalismo conservador. Objetiva a minimização do Estado e a economia plena, abertura dos mercados e a liberdade de iniciativa econômica, defende a empresa privada e opõe-se radicalmente as políticas estatais de caráter universalista, bem como a igualdade e gratuidade dos serviços sociais. Ainda segundo os autores, essa corrente surgiu nas décadas de 1930 e 1940 com a recessão alavancada pela queda da bolsa de valores de Nova York em 1929 e também no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Desse modo compreende-se que:

> A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apoia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, ranking, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade. Esses conceitos e valores encontram fundamentação sobretudo na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012 p. 107, grifo dos autores).

Neste cenário, a educação é concebida como uma instância geradora de produtividade e sua veiculação aos preceitos neoliberais busca instaurar uma compatibilidade entre a ação pedagógica e o processo produtivo. O enfoque sistêmico da educação, inspirado na tecnologia educacional conduz o sistema de ensino a corresponder às necessidades do capitalismo. A ação docente vista por esse prima, é reduzida a prática, ao acúmulo de destrezas e habilidades técnicas. O fazer é mais importante que o pensar, por isso os conhecimentos dos pressupostos filosóficos que fundamentam a ação do educador são desconsiderados. A aprendizagem da docência limita-se ao treinamento e aquisição das competências individuais necessárias ao desenvolvimento econômico, o que contribui para a adaptação dos

sujeitos a nova ordem mundial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo gostaríamos de ratificar a discussão tecida por nós nos itens anteriores, enfatizando a importância do planejamento do ensino para a efetivação de uma educação crítica, de qualidade e comprometida com a democratização da sociedade. Como bem apontamos, anteriormente, a questão do planejamento não deve ser compreendida de maneira desvinculada do contexto social em que professores e alunos estão inseridos.

Longe se ser uma decisão meramente técnica planejar a aula é, antes de tudo, uma decisão política, que está comprometida com a formação de indivíduos para um determinado modelo de sociedade. Entendemos também, que o planejamento da ação didática caracteriza-se como uma práxis pedagógica, uma vez que o professor, munido dos instrumentos teóricos e procedimentais, compreende a realidade educativa para depois intervir nesta mesma realidade com vistas a sua transformação.

Assim, para além do aspecto normativo, burocrático e técnico o planejamento configura-se como uma ação político e humanizadora. Político porque como disse Paulo Freire (1996) a educação é uma forma de intervenção no mundo, não existindo, portanto, prática pedagógica neutra. Toda prática pedagógica carrega uma intencionalidade, e mesmo quando essa intencionalidade não aparece explicitamente, ainda assim, ela se faz presente.

É de suma importância que os professores sejam formados para que sejam capazes de investigar cotidianamente suas intencionalidades, que tornem claro o princípio teórico e político que as fundamenta. Planejar o ensino é permitir o diálogo com os estudantes, mas também consigo mesmo. A docência crítica demanda um questionamento permanente sobre qual o sentido da ação de ensinar, qual a função social desta ação e onde ela almeja chegar, ou seja, seu ponto de partida e de chegada.

Humanizador porque é por meio do planejamento que os estudantes são incluídos no processo de ensino aprendizagem, que eles têm acesso a tudo aquilo que o gênero humano já construiu em termos de sistematização da ciência, dos bens culturais que são historicamente produzidos. É no cerne dessa discussão que ultrapassa a visão meramente técnica do ensino, que podemos então compreender a ação de planejar como uma ação crítica, criadora e inclusiva.

Nesse ponto, consideramos também pertinente resgatar as perguntas problematizadoras atreladas aos nossos objetivos de pesquisa e mostrar os achados relacionados a cada uma delas. As perguntas foram as seguintes: Como o planejamento do ensino é compreendido pela perspectiva crítica da educação? Qual é o conceito de planejamento de ensino? Qual a sua importância para o desenvolvimento da docência? Quais são os elementos que o constituem? Qual é a contextualização histórica do planejamento do ensino no Brasil?

Em resposta a essas perguntas elucidamos que, na perspectiva crítica da educação o planejamento do ensino é uma práxis pedagógica, isto é, uma ação que é cotidianamente refletida, orientada por um a teoria cujo o principal objetivo é trans-

formar uma determinada realidade. Portanto, pensar sobre o ensino é também agir de forma consciente e sistemática. Nessa acepção, a ação pedagógica é teórica e prática e, por isso, adquire um caráter dinâmico e inovador, ela orienta o processo de ensino aprendizagem, expressa o sentido e a intencionalidade do trabalho docente, e, por isso é tão importante e necessária. Os elementos que constituem essa ação são: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

No que concerne a contextualização histórica do planejamento do ensino no Brasil, inferimos que a centralidade na ação de planejar foi evidenciada, principalmente a partir da década de 30, quando a economia do país é alavancada pelo processo de industrialização. Na década de 70, com a consolidação da Pedagogia tecnicista o planejamento é entendido como o centro do processo de ensino, nessa compreensão alunos e professores são vistos como meros executores das técnicas a serem a aplicadas com vistas e eficiência desse processo. Já na década de 80, as teorias críticas da educação trazem um novo sentido para a ação de planejar o ensino, sentido este que aponta para a definição das finalidades sociopolíticas da educação. Contudo, na década de 90 o enfoque técnico do planejamento retorna com mais força.

Após responder as questões problematizadoras atreladas aos nossos objetivos finalizamos este artigo destacando que quanto mais nós discutimos e produzimos pesquisas sobre o planejamento do ensino mais teremos a possibilidade de contribuir para a consolidação de uma educação de qualidade, daí decorre a constatação do caráter inconcluso da nossa investigação, aqui apresentada.

Além disso, essas pesquisas também podem servir de

orientação para que os atuais modelos de planejamento, amplamente difundidos na sociedade capitalista, através dos cursos de formação de professores, muitos deles ainda pautados na racionalidade técnica, possam ser questionados e substituídos por modelos críticos, intersubjetivos e emancipatórios. Essa mudança é necessária! Se quisermos construir uma educação de qualidade e caminhar em direção da ruptura e transgressão das consciências ainda limitadas pela ordem econômica vigente teremos que repensar e transformar o modo como a ação pedagógica é concebida e vivenciada!

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. **Trabalho docente**: autonomia didática e construção do saber pedagógico. IN: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 22 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 205p.

DAMIS, Olga Teixeira. **Planejamento Escolar**: expressão técnico-política da sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) Didática: o ensino e suas relações. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 09-31. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa. v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886. Acesso em: 21/01/2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar e aprender**: por entre resistências e resigna-

ções. Educação e Pesquisa. v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J-5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21/01/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 148p.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. 196p.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (coleção polêmicas do nosso tempo). 128p.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica). 157p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série Formação de Professores). 263p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011. 160p.

LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI. José Carlos; João Ferreira e; Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 543p.

LOPES, Antonia Osima. **Planejamento do Ensino numa Perspectiva Crítica da Educação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). Repensando a Didática. 21. ed. Campinas, São Paulo: Parirus, 2004. p. 55-64.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Diversidade Cultural no Currí-**

culo e nas Práticas Educativas. In: Formação e Prática Docente. SALES, José Albio Moreira, BARRETO, Marcilia Chagas, et. al. (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 209-218.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (coleção educação contemporânea). 137p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 85p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011. (coleção memória da educação). 472p.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho cientifico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 274p.

CAPÍTULO 10

BELL HOOKS E PAULO FREIRE: por uma pedagogia engajada na formação de docentes

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

Luana Ferreira de Sousa

É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia-a-dia
E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
Os nossos sentimentos loucos, nosso amor
(Gilberto Gil – A linha e o linho)

1 INTRODUÇÃO

É de conhecimento de muitos, as inúmeras contribuições que Paulo Freire e suas práticas pedagógicas trouxeram ao ensino, ajudando a construir teorias, movimentar ações educativas e a desenvolver um olhar transdisciplinar sobre a construção do conhecimento. Bem como a condução de uma ação transformadora, autônoma e libertária. Tais contribuições e inquietações, embasaram as pesquisas e pensamentos de diversos estudiosos, a exemplo disto a teórica *bell hooks*, defensora

da educação libertária, política, feminista e transformadora, seguidora dos ideais freirianos.

Também é lugar comum a ideia de que formar docentes é uma tarefa complexa, e exige reflexão constante de formadores sobre sua própria prática. Como formar docentes diante de tantas demandas, caminhos, perspectivas teórico-políticas e, consequentemente, metodológicas? Como formar docentes, profissionais do ensino, tendo como horizonte o engajamento destes em sua formação e profissão?

O objetivo deste trabalho é sintetizar elementos, através da leitura de *bell hooks* e Paulo Freire, que possibilitem a percepção de uma pedagogia engajada na formação de docentes. Para tantos, fazemos uma pesquisa bibliográfica, a partir de algumas obras de Freire *Professora, sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar (2020a), e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (2020b) e Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, e Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade (2017), Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática (2020a), e Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança (2021)* de *bell hooks*, de modo a elencarmos elementos que compusessem uma ação didática engajada na formação docente.

Tal pesquisa, em andamento, nasce de lugares diferentes: Em minha experiência (Sahmaroni) como professor substituto (de 2019 a 2021) do Departamento de Teoria e Prática do Ensino (DTPE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), era responsável pelas disciplinas de Ensino de Língua Portuguesa (ELP) e Didática e em minhas interlocuções com estudantes pautadas em Freire, fui apresentado à bell hooks por uma estudante na disciplina de ELP.

A autora passou a ser referência intelectual e de ação docente para mim desde então.

Logo depois, em 2020, como membros (Luana e Sahmaroni) do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente (Geped), surgiu a ideia de começarmos esta pesquisa a partir da leitura e discussão da introdução do livro "Ensinando a trangredir – a educação como prática da liberdade", pesquisa que fazia parte de ações do grupo, através de minigrupos que se interessassem por temáticas em comum, e como modo de refletirmos sobre nossa formação enquanto docentes e enquanto docentes que formam docentes, fazendo-nos juntar forças para elaboração de pesquisa dialogando com Freire e a autora estadunidense.

Desse modo, esta pesquisa surge dessa confluência de lugares: teoria e prática reunidas e indissociáveis, docência e pesquisa de mãos dadas, como deve ser. E dessa confluência de espaços-tempos, optamos por iniciar nossos estudos por uma pesquisa bibliográfica.

Segundo Mello (2006, p. 61), "[...] a pesquisa bibliográfica lida com o caminho teórico e documental já trilhado por outros pesquisadores e, portanto, trata-se de técnica definida com os propósitos da atividade de pesquisa, de modo geral". De acordo com Gil (1999, p. 59-60), a pesquisa bibliográfica deve conter os seguintes procedimentos: a) levantamento bibliográfico preliminar; b) busca das fontes; c) leitura do material; d) redação do texto.

Desse modo, em 2020, começamos a fazer leituras das obras de Freire Professora, sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar (2020a), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (2020b) e Pedagogia do oprimido, de Paulo*

Freire, e Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade (2017), Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática (2020a), e Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança (2021) de bell hooks, e temos produzido fichamentos das obras em questão de modo a responder à questão: Que elementos na obra de bell hooks e Paulo Freire nos permitem apreender elementos de uma pedagogia engajada na formação de docentes?

Desse modo, o objetivo geral desse texto é sintetizar elementos, através da leitura de bell hooks e Paulo Freire, que possibilitem a percepção de uma pedagogia engajada na formação de docentes. Como objetivos específicos, intentamos: definir o que seria uma pedagogia engajada, elencar elementos presentes no diálogo entre Freire e hooks que nos permitam vislumbrar uma formação docente e refletir sobre o engajamento na formação de docentes.

Para dar conta disso, o texto segue os seguintes movimentos retóricos: Primeiramente definimos o que seria uma pedagogia engajada com base no autor brasileiro e na autora estadunidense, em seguida elencamos alguns elementos desta pedagogia na obra deles, e por fim, refletimos sobre pedagogia engajada e formação de docentes, tecendo, finalmente, nossas considerações finais.

2 PEDAGOGIA ENGAJADA: bell hooks e Paulo Freire em diálogo

A necessidade de repensar a minha prática docente (Sahmaroni) se deveu também à necessidade de seduzir as tur-

mas de docentes em formação: em cada semestre, sempre havia a desconfiança de que "Didática fosse mais uma disciplina afastada da realidade", de que "uma coisa é a teoria, outra a prática". Como seduzir estudantes desiludidos com a academia? Desiludidos com os maus-tratos oriundos de suas relações com a escola? Como formar pessoas abertas ao sonho com os pés fincados na realidade, atentando para as possibilidades de cada momento? Como nos lembra bell hooks:

> Quando escuto estudantes falando sobre a miríade de maneiras pelas quais se sentem diminuídos por professores que se recusam a reconhecer sua presença ou a lhes dispensar o básico da gentileza em sala de aula, fico impressionada com nosso poder, como professores, de ajudar ou machucar nossos estudantes, de fortalecer seu espírito ou quebrá-lo (HOOKS, 2020a, p. 105)

Foi avançando nesses questionamentos e em confronto com as demandas dos/as estudantes por serem escutados/as, que retomei leituras de Paulo Freire, autor que me acompanha desde minha atuação em instituições de acolhimento institucional para adolescentes em situação de vulnerabilidade social (OLINDA, 2011), e comecei a fazer leituras de bell hooks, autora que me chegou em 2019, por sugestão de uma estudante de uma das primeiras turmas de Didática I, em 2019.

Não se tratava, portanto, de forjar situações de participação das turmas, mas de tentar convencê-las, seduzi-las a se engajarem em sua própria formação, lançando-lhes o convite a se rebelarem contra as interpelações de apassivamento recebidas outrora, e sentindo as dores desse processo de negação de sua condição humana, apropriarem-se de sua formação, formando coletivamente uma comunidade de aprendizagem/reflexão sobre a profissão docente e suas múltiplas dimensões.

Freire, desde seus primeiros escritos, propõe que educar

é um ato de comunhão entre seres humanos em processo de libertação e conscientização de suas amarras e de seus papéis históricos na transformação das relações sociais. Para tanto, em sua Pedagogia do Oprimido, o educador pernambucano chama nossa atenção para o fato de que é preciso, na própria "metodologia" do processo educativo, que educandos/as e educadores/as se percebam educandos/as-educadores/as e educadoras/es-educandos/as, isto é, aprendemos e ensinamos uns com os outros, mediados pelo mundo (FREIRE, 2020c).

Entretanto, o autor nos lembra que, devido ao processo de desumanização, alguns grupos não estão acostumados a se engajarem em sua libertação, pois foram coisificados, foram despojados de seu direito e papel de seres pensantes, seres históricos que podem ser mais. Assim, "[...] a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento" (op.cit. p. 78). Nesse sentido, para o autor:

> Se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (op. cit. p. 93 itálico do autor).

Portanto, se temos como finalidade no processo educativo a libertação dos seres humanos explorados pelo grande aparato capitalista neoliberal, nosso dever deverá utilizar meios para que os educandos e educandas se engajem em seu processo de formação, que se vejam numa comunidade que tem como finalidade conhecer e se conhecer, conscientizar e se conscientizar (FREIRE 2020a). Implica práxis, isto é implica ao mesmo tempo respeito aos saberes dos educandos e educandas, como

também criticidade, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática social, aprendendo a dialogar e a discordar (FREIRE, 2020b), uma vez que, como nos lembra o autor "não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência. Negá-la é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência, primeiro, vital, depois, social. Fugir a ele é ajudar a preservação do status quo (FREIRE, 2020a, p. 133).

bell hooks, grande interlocutora e admiradora de Freire, irá nos lembrar, de modo semelhante, da importância de se pensar e praticar uma pedagogia engajada que mobilize e seduza estudantes, principalmente aqueles e aquelas vindos/as dos grupos dominados que foram silenciados e foram acostumados à obedecerem, especialmente em sala de aula (HOOKS, 2017), de tal modo que, nos diz a autora:

> Quando pedimos para as pessoas explicarem o que significa uma aula entediante, em geral elas culpam o professor. Não pensam na sala de aula e no que acontece lá como uma criação a partir da interação mútua entre professores e estudantes. Para eles, a sala de aula "pertence" ao professor ou à professora, e ela ou ele é o único fator determinante dos acontecimentos. É dessa forma que a maioria dos estudantes tem sido ensinada a pensar sobre a educação escolar (HOOKS, 2020a, p. 183).

Assim, herdado o silenciamento, cria-se uma verdadeira pedagogia do silenciamento, sendo praticada ao longo da escolarização (FERRAREZI JR., 2014), que faz com que estudantes cheguem aos cursos de formação docente com medo de se posicionarem, apáticos/as à sua própria formação, ou com postura não dialógica, pois não aprenderam a discordar sem necessariamente querer eliminar com quem se discorda, ficando toda a responsabilidade da criação de um espaço de reflexão para o/a docente, o que contradiz a perspectiva de, como Frei-

re e hooks, entendermos a necessidade de uma pedagogia que engaje docentes e discentes na formação de sujeitos críticos, sensíveis ao mundo, dispostos/as a transformá-lo, com desejo de se responsabilizar pelas escolhas das gerações passadas e modificá-las quando for para o bem comum, vivendo conflitos como inerentes ao processo dialógico.

Trata-se de compreender que temos sim poderes diferenciados em sala de aula, uma vez que "[...] é evidente que professores têm mais poder e, de fato, mais responsabilidade pelo que acontece na sala de aula", mas sem negar nosso papel nela, sem negar nosso lugar de fala, sem evitar nos posicionarmos, aprendendo/encontrando maneiras de sermos co responsáveis pelo andamento das atividades, engajando-nos no processo de criação coletiva de conhecimento, uma vez que " estudantes também determinam a dinâmica" (HOOKS, 2020a, p. 184).

Desse modo, uma pedagogia engajada pressupõe de um lado o engajamento de docentes na busca de modos de seduzir e incentivar discentes a se fazerem presentes na produção das aulas/encontros coletivos, e de outro, discentes comprometidos/as com sua própria formação, com a transformação da sala de aula em um evento coletivo, dinâmico, em que uma vida se vê bordada à outra compondo ponto a ponto o dia a dia do grupo, tal qual anuncia a canção de Gilberto Gil utilizada como epígrafe. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem coletiva, que nos faça perceber nossa cultura do dominador entranhada em nós, e que exercite e se engaje em ir além dela, compondo momentos de amorosidade em que a democracia seja uma prática:

> É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado

> pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo (FREIRE, 2020a, p. 90)

Trata-se de um processo de aprendizagem de convivência humana, técnica, política que desfaça as aprendizagens de dominação herdadas pela nossa cultura dominadora e autoritária bastante sedimentada pela história de nosso país (SCHWARCZ, 2019). Estamos nós docentes que atuamos na formação de docentes dispostos/as a aprendê-la e ensiná-la?

3 ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA ENGAJADA EM BELL HOOKS E PAULO FREIRE

Entendendo a pedagogia engajada como uma forma de relação educativa, uma perspectiva teórica da educação baseada no "entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor" (HOOKS, 2020a, p. 47), interação pautada na corresponsabilidade/engajamento no processo de se criar um ambiente de exercício democrático de produção de conhecimentos, que elementos poderíamos elencar neste curto espaço textual?

Um dos primeiros elementos, e um dos mais importantes, é o papel do docente na proposta pedagógica engajada: Freire sempre destacou a importância do/a docente no processo educativo: de um lado, responsável pela organização do ensino, de outro responsável por mobilizar os grupos com os quais atua, de modo a atuar com eles, e não para eles (FREIRE, 2020c), como também a importância de estar atento para que não perpetue o ciclo de desumanização e autoritarismo tão comuns em nossa sociedade marcada por relações autoritárias.

Para o autor, devemos estar atentos/as neste processo, de modo que evitemos o autoritarismo sem cair na licenciosidade que tudo permite e não se engaja no processo, uma vez que tem medo de parecer autoritário/a: "o espontaneísta é anfíbio – vive na água e na terra – não tem inteireza, não se define constantemente pela liberdade nem pela autoridade" (FREIRE, 2020a, p. 84).

É importante, portanto, que docentes se engajem e reflitam constantemente sobre sua postura de modo a não cair nem no autoritarismo, nem a licenciosidade de uma pedagogia espontaneísta ("deixe acontecer naturalmente"), mas na autoridade que convém à docência: autoridade que fala com os/as discentes, que reconhece seu poder e por isso mesmo cuida para que não o abuse, ou, como diria bell hooks, sem negar sua autoridade e sempre atento/a à sua maior margem de poder que os/as discentes, é preciso aprender para ensinar " a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação" (HOOKS, 2017, p. 12).

É exatamente por deter mais poder na relação educativa que, segundo a autora, docentes devem estar mais atentos/as para que a hierarquia não vire um exercício de dominação, uma vez que negá-la seria partir para o escamoteamento de tal hierarquia, ou reduzí-la como fatalidade à relação de dominação:

> Não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes. e na cultura do dominador, é fácil para os professores usarem mal esse poder. [...] Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou a qualquer forma de abuso de nosso poder (HOOKS, 2020a, p. 179).

É também a possibilidade de violência ao outro que faz com que haja uma responsabilidade maior do/a docente em se engajar em refletir sobre sua prática e postura, e tanto Freire (2000a, 2000b, 2000c) como hooks (2017, 2020a, 2021) repetirão abundantemente esta necessidade, de um lado porque vivemos numa cultura de dominação, e de outro devido a ser mais naturalizado o fato de hierarquia ser quase sinônimo de dominação ou diminuição do/a outro, como é o caso da cultura universitária, e recontando um pouco de sua trajetória, a autora rememora que "[...] aprendi que, longe de ser autoatualizada, a universidade era vista antes como um porto seguro para pessoas competentes em matéria de conhecimento livresco, mas inaptas para a interação social" (HOOKS, 2017, p. 28).

É apenas curando a si mesmo, para utilizar a expressão da autora, para quem as teorias progressistas (feministas, antirracistas, principalmente) foram uma forma de cura para suas dores de mulher negra estadunidense, que docentes podem contribuir no processo de libertação dos grupos minoritários, entendendo que este processo não tem fim, e pode se iniciar na relação pedagógica (HOOKS, 2017, 2020a, 2021; FREIRE, 2020a, 2020b, 2020c).

Partindo de seu engajamento no processo pedagógico, cabe, então ao/à docente seduzir (HOOKS, 2017) os/as estudantes de modo que estes e estas se vejam engajados em sua própria formação, sintam amor pelo processo de conhecer, amor não como uma palavra oca, como diria Freire (2020a), mas como ação, "como a vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e o de outra pessoa" em cujo cerne "abuso e negligência são, por definição, opostos de cuidado" (HOOKS, 2020b, p. 48) e que demanda outros ingredientes como: carinho, afeição,

reconhecimento, respeito, compromisso, confiança, honestidade e comunicação aberta (op. cit.).

Engajar estudantes em sua própria formação-existência de modo a nutrir e crescer espiritualmente tendo como foco o combate a todas as formas de opressão criadas pela cultura de dominação patriarcal, imperialista, capitalista, supremacista branca que reduz o conhecimento a habilidades, que reduz o ato de estudar a um modo de ocupar uma vaga no sistema de trabalho exploratório-predatório. Transversal a qualquer interação em sala de aula, deve estar o combate a todas as formas de exploração/diminuição do outro acumuladas pelo sistema capitalista que domina e aprisiona corpos, e é por isso que tal educação é engajada, afetiva, erótica: é a sua vida que quero bordar na minha.

A partir desse engajamento na relação pedagógica, que é uma relação humana, mas que exatamente por ser humana é política, técnica, estética, ética, afetiva, corporal, que docentes precisam testemunhar com seu corpo o engajamento no processo de ensino, falando com os/as discentes de modo a conseguir seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem da democracia, do viver em comunidade, e como nos lembra de Freire (2020a, p. 143)

> [...] é exatamente como seres humanos, como gente, com seus valores e suas falhas, que devem testemunhar sua luta pela coerência, pela seriedade, pela liberdade, contra a opressão, pela criação da indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares pois que é tarefa dos educandos gerá-la em si mesmos.

Trabalhando em comunhão até se criar uma comunidade de aprendizagem, ou melhor, aprender para ensinar comunidade (HOOKS, 2021), aprender e ensinar comunidade, aprender

e ensinar conjuntamente comunidade: “Quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua “luz interna”, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos” (HOOKS, 2020a, p. 48).

Mas que implicações uma pedagogia engajada teria para a formação de docentes? Por que pensar nesta perspectiva poderia nos ajudar na formação de “agentes sociais” em detrimento de formarmos “tecnólogos do ensino” (VEIGA, 2002)? É sobre isso que falaremos na seção a seguir.

4 PEDAGOGIA ENGAJADA E FORMAÇÃO DE DOCENTES

Formar professores/as é uma tarefa complexa. No contexto atual, tomado por políticas neoliberais que doutrinam uma atitude fatalista, de descrédito das instituições democráticas, que esfacelam os frágeis laços de solidariedade humana e naturalizam relações de competitividade em que o outro é desenhado num formato monstruoso e colocado no papel de inimigo que deve ser eliminado para que eu chegue à linha de chegada, ir contra essa lógica soa como algo sonhador, fora da realidade (FREIRE, 2020a). Além do contexto atual, as múltiplas dimensões que se entrecruzam na própria prática didática (técnica, humana, política, ética, estética, etc.) tornam a formação de docentes uma tarefa complexa, delicada, que demanda imensa responsabilidade (FRANCO, PIMENTA, 2016).

Ilma Veiga (2002) expõe as transformações do mundo contemporâneo e a forte tendência de subordinar os interesses políticos aos interesses do mercado financeiro, fruto da globa-

lização e de políticas neoliberais que fatalisticamente naturalizam este modelo de relações sociais, transformadas em relações de competitividade em que o viés tecnocrata reduz o conhecimento e os saberes sociais a habilidades mensuráveis a partir de descritores criados por agências financiadas e/ou guiadas por interesses neste modelo social mercadológico.

Neste modelo, formar professores seria formar tecnólogos do ensino: um técnico-profissional que reproduz conhecimentos de outros, que faz, mas não compreende os fundamentos de seu fazer, que se restringe ao "microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com realidade social mais ampla (op. cit. p. 72-73). Um tal profissional, reduzido a tecnólogo não se percebe agente social, não percebe que seu trabalho influi diretamente na sua vida, que desnutre alienando seus educandos, pois está reduzido à dimensão técnica, deixando de lado outras dimensões que lhe constituem.

Formar docentes como agentes sociais, proposta defendida pela professora Ilma Veiga, é, portanto, engajá-los em sua profissão, entendendo-os como transformadores de seu que-fazer: como fazer isso? Aqui, parece-nos, tem relevância a proposta que vimos delineando a partir de Freire e hooks: uma pedagogia engajada na formação de docentes como agentes sociais.

Docentes universitários responsáveis pela formação inicial de professores/as precisam estar conscientes de sua responsabilidade e engajar-se em criar comunidades de aprendizagem, aprendendo conjuntamente a criar comunidade, aprender a discordar sem eliminar o outro, aprendendo a dialogar, e, portanto, discordar, aprendendo que amar é ação e atenção reflexiva: a qualquer momento o poder pode ser usado para

dominar, e o exercício constante de atenção plena pode nos auxiliar a evitar que isso aconteça.

Ao nos engajar no processo, buscar erotizar (HOOKS, 2017) o processo de ensino e aprendizagem de modo a seduzir os docentes em formação para que estes aprendam a participar não como uma obrigação, mas como seres responsáveis pela sua vida e a vida dos demais e do planeta para que possamos construir outros mundos possíveis, começando pela sala de aula enquanto comunidade de aprendizagem. Para isso, é preciso que "entremos na sala de aula 'inteiras', não como 'espíritos desencarnados'" (op.cit. p. 255).

Entendendo eros como ato de nutrir a si próprio e ao outro para o crescimento coletivo, e não para a competição e eliminação do outro, é engajar-se no processo de formação coletiva que não nega a hierarquia, mas a abraça e a ilumina para que ela não devenha dominação, e também é luta contra as formas de dominação da cultura imperialista coisificadora, luta que não tem fim:

> [...] uma grande falha de todos os potentes movimentos por justiça social [...] foi, e ainda é, o pressuposto de que a libertação acontecerá de uma vez só. [...] Seríamos todos muito mais bem-sucedidos em nossas lutas para acabar com racismo, machismo e exploração de classe se tivéssemos aprendido que a libertação é um processo contínuo. Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora [...] uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para a submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser (HOOKS, 2020a, p. 57).

Uma pedagogia na formação docente que não somente entenda a participação mútua como um modo de construir a si, aos outros e à comunidade, mas também, como diz a auto-

ra, que esteja constantemente engajada em novas maneiras de ser e pensar mais acolhedoras e resistentes a qualquer tipo de dominação, principalmente aquelas que, em nome da técnica, tira nossa dimensão reflexiva, afasta-nos e/ou aliéna-nos de nossa força vital que transforma o mundo pelo nosso trabalho, vendendo-nos fórmulas fatalistas que condenam nosso ser e os outros a modos modernos de escravidão. É resistindo, aprendendo coletivamente que podemos criar outras possibilidades que enfrentem as formas de dominação da cultura de dominação capitalista.

Para isso, formar docentes engajados em sua profissão pressupõe uma formação em cujo engajamento seja um pressuposto de base, em que o humano se ajunte ao político, ao técnico, ao afetivo, ao reflexivo, ao erótico. A formação como a linha que tece novas narrativas, que borda novas relações, que engaja e seduz à participação para que todos e todas cresçam pela ação de amar, sem sentimentalismo (HOOKS, 2020b), empenhando-nos "ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa" (op.cit. p. 52).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi sintetizar elementos, através da leitura de bell hooks e Paulo Freire, que possibilitasse a percepção de uma pedagogia engajada na formação de docentes. Para tantos, fizemos uma pesquisa bibliográfica, a partir de algumas obras de Freire *Professora, sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar (2020a), Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (2020b) e Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, e Ensinando a transgredir – a educação como*

prática da liberdade (2017), Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática (2020) e Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança (2021) de bell hooks, de modo a elencarmos elementos que compusessem uma ação didática engajada na formação docente.

Vimos a importância do engajamento do/a docente como ponto de partida para pensar o processo do ensino: refletir sobre sua prática, autoatualizar-se de modo que perceba seus vestígios herdados da cultura de dominação na qual estamos inseridos/as de modo a auxiliar discentes em sua conscientização e crescimento espiritual para que todos e todas engajem-se na criação de uma comunidade de aprendizagem em cujo estudo é um meio para compreender o mundo e melhorá-lo.

Desse modo, uma pedagogia engajada na formação de docentes seria um modo de formar agentes sociais que se veem engajados naquilo em que trabalham: formar pessoas para transformar o mundo, para amá-lo, isto é, agindo para que todos e todas cresçam e participem do processo sem fim de libertar-se de todas as formas de dominação criadas pelo sistema imperialista capitalista.

REFERÊNCIAS

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. **Didática multidimensional**: por uma sistematização conceitual. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020c

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020a.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2020b.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

MELLO, Ana Glaucia C. **Metodologia de Pesquisa**. Palhoça: Unisul, 2006

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Aobrigo ou de como Abrigar e Obrigar brincam de amarelinha nas relações entre Educadore(a)s Sociais e meninas em um Abrigo de Fortaleza**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/3476/1/2011_DIS_SROLINDA.pdf (Acesso em 02. 02.2022)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VEIGA, Ilma Passos A. **Professor**: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma PAssos A, AMARAL, ANA Lúcia (Org). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 65-93.