

Formação de professores:

contexto e
realidade
brasileira

Organizadora

Susana Schneid Scherer

Formação de professores: contexto e realidade brasileira



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2022

© 2022, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Lucas da Silva Martinez

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Valéria Lago Luzardo

ISBN 978-65-89284-20-8

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284208>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S326 Scherer, Susana Schneid
Formação de professores: contexto e realidade brasileira / Susana Schneid Scherer (Organizadora). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2021. 91 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-20-8

DOI: 10.23899/9786589284208

1. Educação e escola. 2. Reflexão-ação pedagógica. 3. Formação inicial e continuada de docentes. I. Título.

CDU: 37

CDD: 37

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Dayana A. Marques de Oliveira Cruz
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Me. Bernardo da Silva Rodrigues
Editor-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
Formação, trabalho docente e as políticas públicas no contexto da cultura da performatividade <i>Susana Schneid Scherer</i>	6
Pedagogia Griô: o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores através educação popular na contemporaneidade <i>Losângela da Cunha Araújo, Sandra Nívia Soares de Oliveira</i>	21
A representação do papel do professor em um livro didático de língua portuguesa <i>Luzia Bueno, Juliana Pimentel Ajala</i>	33
Formação de Professores na Cibercultura <i>Janaina Martins Corrêa, Juliana Brandão Machado</i>	47
A construção de saberes docentes durante o ensino remoto: por uma transformação pelo trabalho e para o trabalho <i>Glenda Demes da Cruz, Amanda Moreira de Sousa Santana, Aline Alves Parente</i>	58
Possíveis tendências para as relações entre arte e formação docente no Brasil <i>Daniel Bruno Momoli</i>	77

Apresentação

Esta coletânea acolhe discussões no campo da formação de professores, e tem em vista adensar o olhar incentivado por Paulo Freire (2001)¹:

Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar. Obviamente, minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também. Não gostaria, assim, sequer, de dar a impressão de estar deixando absolutamente clara a questão do estudar, do ler, do observar, do reconhecer as relações entre os objetos para conhecê-los. Estarei tentando clarear alguns dos pontos que merecem nossa atenção na compreensão crítica desses processos (p. 260).

¹ FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, n. 15, v. 42, 2001.

Formação, trabalho docente e as políticas públicas no contexto da cultura da performatividade

Susana Schneid Scherer*

Introdução

Essa pesquisa analisar desdobramentos das políticas educacionais sobre o trabalho docente na escola, centrando-se no conceito da performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (2001).

O estudo se enquadra em um esforço sociológico de articulação entre questões macrocontextuais no âmbito das políticas educacionais e micro-específicas atinentes à docência, o que se compreende que o conceito da performatividade aponta subsídios.

Assim sendo, busca-se desvelar efeitos da performatividade, enquanto manifestação das agendas e dos textos políticos, considerando implicações dos critérios que são característicos do modelo de sociedade de mercado tais que a competitividade, individualidade, meritocracia.

Para isso, a reflexão primeiro analisa as relações entre a conjuntura em que a performatividade emerge, no plano do movimento de Nova Gestão Pública (NGP), do Gerencialismo e Governança. Na sequência, a segunda parte examina a presença da performatividade nas políticas educacionais nacionais, para em seguida refletir sobre seus desdobramentos no modelo de formação e trabalho docente escolar.

Definições teórico-metodológicas

Sustenta-se na perspectiva crítica da sociologia de educação, que pretende refletir sobre questões sociais quanto a compromissos políticos e sociais (MAINARDES, 2018; SOUZA, 2016), centrando-se para tal na especificidade do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

* Licenciada em Educação Física e Doutora em Educação. Pesquisadora na Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: susana_scherer@hotmail.com

Em linhas gerais, compreende-se que as políticas educacionais não são um elemento estático, linear, ou neutro, e sim um campo de disputa cercado por processos multifacetados, dialéticos e complexos na busca de dar sentidos ao ato educativo que tem nos docentes uma figura central. Nesse esteio, considera-se que a prática escolar é um espaço complexo e polifacetado (LIMA, 2008) de lócus da docência, cercado pela (re) interpretação ativa dos sujeitos docentes e dotados por valores e aspirações (OLIVEIRA, 2010; KUENZER, 2011).

Usa-se da abordagem do ciclo político, construída por Ball e colegas nos anos 90, que pretende estabelecer um olhar inter-relacional alinear e sem sequência dos espaços envolvendo as políticas educativas (MAINARDES, 2006). Tal abordagem se constitui por três contextos nucleares: da produção do texto, da influência e estratégia política, atrelados ao nível macropolítico; e o contexto da prática e de seus efeitos, como esfera microescolar; aos quais mais tarde foram aglutinados os contextos dos efeitos como parte do contexto da prática, e o contexto da estratégia política como parte do contexto de influência.

Nessa direção, considera-se a prática escolar como a arena na qual a política é alvo da ação dos docentes, e na qual são produzidos mais do que resultados diretos e visíveis - em nível de mudanças e implicações observáveis no cotidiano ou mesmo na estrutura escolar tanto em lugares específicos como no sistema como um todo - mas, sobretudo, efeitos de segunda ordem quanto a impactos nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social. O que evidencia a pertinência de se examinar o fenômeno da docência no liame macro-micro com vistas a refletir crítica e profundamente sobre consequências sociais (re) produzidas pela política.

Discussões sobre o contexto envolvendo a docência na escola pública

No campo dos estudos sobre as políticas educacionais, Ball (2001; 2017) explicita o escopo de uma lógica performativa circunscrevendo os docentes escolares da Inglaterra.

A concepção da performatividade é caracterizada por Ball (2011) como o mecanismo central para transformar os profissionais públicos, no contexto da ideia de Nova Gestão Pública (NGP) enquanto novo paradigma para uma sociedade mundialmente competitiva (HOOD, 1996). A NGP, também conhecida como gerencialismo, exprime um modelo de gestão que adota mecanismos típicos da gestão privada, por meio da adoção da qualidade de mercado como sinal de rigor (CLARKE; NEWMANN, 2012). Uma característica nodal desse modelo administrativo é a

governança, que propõe a inserção de novos atores na arena política, como meio de complementar nas atividades até então exclusivas do Estado (SECCHI, 2009).

Para dar vazão a NGP-gerencialismo e a governança na educação, as pesquisas de Ball (1998) apontam que novas tecnologias políticas são organizadas para modificar as práticas e as subjetividades nos espaços micro-locais e cotidianos. Seu foco é centralmente, “[...] a mercantilização do setor público; e [...] a penetração da cultura de consumo em novos espaços geográficos e sociais” (p. 132).

Para subsidiar tais reflexões, tendo por orientação o relatório organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, *Organisation for Economic Co-operation and Development* - OECD, 1995), Ball (2001) verificou que nele são previstas a constituição de novas relações subjetivas em um programa, claramente, orientado para o desempenho.

Tais evidências são reforçadas pelo autor em 2009 quando aponta a convergência no entorno de um programa global para a educação orientado pela performatividade (BALL, 2017).

Observando especialmente a OCDE e o BM, vê-se propostas recentes dirigidas aos professores, respectivamente, o TALIS e o SABER/Teacher.

Vê-se que a atividade da OCDE iniciou em 1961, na esteira de outros OM construídos no período Pós-guerra, com vistas a articular a política econômica dos países ricos, que à época conjugou 20 nações, a maioria delas europeias, exceto os EUA. Nos dias de hoje inclui 34 países, alguns deles emergentes, além de possibilitar a entrada de novos membros. Na crise de 70 passou a incentivar políticas de resgate econômico, para o que passou a levantar dados estatísticos, passíveis de comparação segundo resultados (*outputs*) a fim de criar uma unidade entre seus membros. Um fruto desse tempo de trabalho resultou no propótipo para a reforma do setor público, lançado em 1995, assentado nos eixos desempenho, eficácia, qualidade do serviço e descentralização administrativa (OECD, 1995).

As questões educacionais foram inseridas nas atividades da organização a partir de 1991, através da compilação estatística *Education at Glance*, que se tornou uma publicação anual. Pouco depois, em 2000, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), foi aplicado pela primeira vez. Nos dias de hoje, são promovidas ainda outras ações educativas: o Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC); o

GPS educativo¹, e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey*, TALIS).

Na sua especificidade, o TALIS resultou de uma publicação da OCDE (2006), produzida com apoio do BM, UNESCO e OIT na qual buscou exprimir horizontes para formar, desenvolver e capacitar o professor do novo século. Para isso, passou a coletar dados comparáveis mundialmente sobre a profissão (segundo critérios como liderança escolar, condições de trabalho e ensino, eficácia etc.) para constituir um arcabouço para qualificar o processo educacional. Na rodada mais recente, mais de 45 países participarão da ação que aprofundará o debate internacional sobre como recrutar, preparar e manter as pessoas certas na profissão docente, de forma a adequar e mantê-las na carreira; para na sequência realizar observações em vídeo sobre a realidade escolar docente (OCDE, 2018).

Assim sendo, pode-se ver que o trabalho desenvolvido pela OCDE imprime mudanças profundas as quais o TALIS intensifica ao se centrar na construção de um tipo de professor.

No caso do Banco Mundial (BM em inglês WB), nome popular do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado em 1960 para financiar países no pós-guerra² e que depois de cumprida esta função, direciona-se a conceder empréstimos para a redução da pobreza mundial aos países subdesenvolvidos pós crise de 1970. Mesmo com esta redefinição, pode-se dizer que, por mais que passe a proclamar ideias humanitárias, tem em sua essência a lógica de um Banco e um viés

¹ O PIAAC mede a proficiência de adultos em habilidades tidas como chaves para o processamento de informações (alfabetização, raciocínio e resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia). Seu início aconteceu em 2008 tendo como participantes 24 membros da OCDE e nove países adicionais, sendo que, em cada um deles pelo menos 5mil pessoas entre os 16 e os 65 anos, foram selecionadas aleatoriamente, e então, entrevistadas e avaliadas. Na última rodada, iniciada em 2014 e com validade até 2018 os países participantes do programa passaram de 40. Já o GPS educativo é a plataforma criada para fornecer o acesso às estatísticas e análises da OCDE sobre políticas e práticas educacional, e pode-se acessá-lo no link: <<https://www.gps.gov/students/>>.

² O BM se originou da convenção de 44 países, em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1944, para complementar o Fundo Monetário Internacional (FMI) o qual se incumbe de estabilizar o sistema monetário mundial, de modo que os países devem primeiro se unir a ele para usufruir dos fundos do BM. No passar dos anos o Grupo BM se ramificou para além do BIRD, incluindo, atualmente: a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID, *International Development Association*, IDA) que financia os países mais pobres; a Corporação Financeira Internacional (CFI, *International Finance Corporation*, IFC), também voltada às nações em desenvolvimento, mas concentrada, especificamente, no fortalecimento do setor privado; e dois entes de assessoramento, o Centro Internacional de Solução de Controvérsia sobre Investimentos (CISCI, *International Centre for Settlement of Investment Disputes*, ICSID); e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI, *Multilateral Investment Guarantee Agency*, MIGA).

economicista (CÓSSIO, 2015). Assim, quando passa a combinar apoio financeiro e prestação assessoria técnica se torna um potente disseminador do projeto global, com sede em Washington/EUA, atuante em diversas frentes, entre elas, com destaque, a educacional, na qual erige a espécie de um Ministério da Educação (LEHER, 1999).

Desde sua primeira publicação educacional em 1999 o BM assumiu a meta com o programa de educação para o século da UNESCO, o que em seus dois conseguintes projetos de 2005 e o mais atual de 2011, dirige-o à se centrar na regulação dos professores a tais ideais. Segundo se lê em sua estratégia atual, seu objetivo é avançar e “alinhar os arranjos de governança, financiamento, incentivos, mecanismos de prestação de contas e ferramentas de gestão com as metas educacionais nacionais” (WB, 2011, p. 46), fortalecendo a obtenção de resultados nos sistemas educativos próprios, de forma a, a partir disso, desenvolver uma base de conhecimento de alta qualidade da educação em nível global. Para tanto, o WB (2011) prevê que se centrará em três alavancas: conhecimento; suporte técnico e financeiro; e parcerias estratégicas, tendo cada qual um grupo de mecanismos de prestação de contas e de monitoramento, com indicadores, respectivamente, de desempenho/performance, resultados e impacto - *performance, outcome, and impact indicators*.

Dentre as alavancas do BM para atingir esses objetivos se destaca o subprojeto SABER-Teacher (WB, 2012). Voltado a alinhar as políticas docentes em sentido da maior eficácia educacional, o programa envolve três fases: primeiro levanta informações sobre políticas de professores, via questionários, coleta de dados quantitativos e documentações legais; depois, analisa e classifica tais materiais sobre os países segundo seus comportamentos em oito núcleos bases; e finalmente, divulgam-se as análises em meios digitais, físicos e *workshops* para que subsidiem a melhoria da qualidade educacional. No que tangem os oito pontos que embasam o programa, observa-se que pressupõem, ao cabo, motivar os professores para o desempenho/performance - “*motivation teacher to perform*”³ (WB, 2012, p. 20).

Conforme o site do WB (2018), atualmente seu foco tem recaído em quatro itens: atrair e reter os melhores para ensinar, buscando candidatos com históricos fortes, talentosos e orientados para a missão enquanto que docentes ineficazes sejam expilidos; promover treinamento mais diretivo e efetivo, com acompanhamento contínuo e técnicas concretas que ensinem administrar a sala de aula; envolver os

³ São eles: 1) Definir expectativas claras para os professores; 2) Atrair os melhores para o ensino; 3) Preparar os professores com treinamento e experiência úteis; 4) Relacionar as habilidades dos professores às necessidades estudantis; 5) Preparar professores líderes e diretores fortes; 6) Monitorar o ensino e a aprendizagem; 7) Apoiar os professores para melhorar a instrução; e, por fim, 8) Motivar os professores para o desempenho.

alunos, fomentando o processo de ensino, verificando a aprendizagem, e explorando o *know-how* pra solidificar métricas para atingir melhores resultados, e; por último, motivar os docentes para o desempenho, proporcionando práticas de ensino eficazes e oportunidades que motivem-os e os recompensem.

De modo geral, com base nas reflexões de Robertson (2012), entende-se que as iniciativas tais que o SABER/Teacher e o TALIS são intervenções significativas para moldar professores, uma vez que têm uma ação semelhante a de aviões militares não tripulados (*drones*), permitindo se embrenharem em fronteiras nacionais e espaços difíceis de luta militar sem estar presente fisicamente, e possibilitando instituir um professor passível de ser controlado em suas decisões pedagógicas de um lado, e de outro, fortemente orientado pelas demandas econômico-financeiras e cada vez menos fora do alcance do Estado.

Entendem-se tais práticas como novos agenciamentos sociais de relações, fluxos e movimentos, nos quais novas vozes habitam as narrativas políticas para oportunizar espaços para a circulação de ideias, discursos e pessoas, o que Ball (2014) tem sintetizado pelo conceito de redes políticas (*networks policies*).

Para Shiroma (2016) a forma de ação dos OM constitui redes políticas de influência para subordinar a formação, carreira e trabalho docente no Brasil às pressões da globalização. Assim, no contexto do Brasil se destacam movimentos do BM e da OCDE, e iniciativas regionais da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), da *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (OREALC) filiada à UNESCO.

De acordo com Ball (2010), o uso do conceito de performatividade foi retirado de Lyotard (2009), quem a identificou no seio do redimensionamento das nações desenvolvidas que, em busca de se tornarem mais competitivas, expuseram-se ao foco em “matrizes de input/output, segundo uma lógica que implica a comensurabilidade dos elementos e a determinabilidade do todo” (p. XVI). De modo que, conforme nota do editor, “[...] na tradução para o português preferiram-se as palavras desempenho ou eficiência mensurável como tradução de *performativité* e *performatif*” (LYOTARD, 2009, p. 18), pois referenciam a mesma noção da performance ótima para conceituar a evolução de uma relação, sempre calculável, entre *input* (o que entra) e *output* (o que sai), delineada por Lyotard (2009) em seus dois últimos capítulos.

Pode-se observar que Ball (2010, p. 41) se baseia na perspectiva lyotardiana, contudo vai além, assumindo a concepção performativa como “[...] sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações”. Define-a, então, como,

[...] uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação (BALL, 2001, p. 109).

Trata-se de um conceito que visa exprimir a imensidão de bases de dados, reuniões de avaliação e análises anuais, relatórios, visitas de garantia de qualidade, publicação periódica de resultados, inspeções e análises de pares, por meio de julgamentos, medidas, comparações e metas, impulsionadas pelas informações coletadas de forma contínua, registradas e publicadas, muitas vezes sob a forma de tabelas, gráficos, dados estatísticos detalhados, buscando o monitoramento e controle das práticas profissionais (BALL, 2002; 2010). Desse modo, enquanto a performance em si mesma se refere a uma medida de aumento da eficácia de um sistema, a performatividade no campo da política social e do setor público exprime um mecanismo mais amplo de organização de modos de gestão de pessoas e relações segundo critérios de desempenhos. Assim, pode-se dizer que a performance, ou o desempenho, é o ponto inicial para produzir um complexo conjunto de táticas para sustentar à operacionalização da performatividade.

Identifica-se que o primeiro artigo específico de trato da performatividade por Ball aconteceu em 2001⁴, conforme observa Santos (2004), que em língua portuguesa foi traduzido no texto de Ball (2002), que no Brasil teve partes publicadas pouco depois (BALL, 2004). Vê-se que o pesquisador vai paulatinamente tencionando a categoria da performatividade até anunciá-la como método central de reformação do ser e estar de pessoas (BALL, 2005; 2010).

Segundo Ball (2015), a contemplação da performatividade em seus estudos parte da recorrência dos sistemas de classificação e numeração na educação, por meio de formas de medir, avaliar e equiparar o desempenho de sujeitos. Assim, após identificar tal recorrência, passou a investigar a representação destas medidas altamente prescritivas e responsabilitórias, viabilizadas por sistemas de desempenho, metas, tabelas de classificação e rankings, programas de formação, mecanismos de valorização salarial e da carreira via bonificações e premiações, no que diz respeito aos sentidos e significados da docência (BALL, 2017).

⁴ Santos (2004) se refere como primeira explanação de Ball sobre a performatividade, o texto *Performativities and fabrication in the education: towards the performative society*, publicado no livro *The performing school*, de Geelson e Husbands, editado pela Routledge Falmer, em 2001.

No cerne da performatividade a prática pedagógica é imersa em uma frustrante sucessão de números, indicadores de resultados, comparações e competições que inclina os docentes a buscar sempre e cada vez mais o máximo desempenho, ser sempre e cada vez melhor, alcançar a mais alta classificação, em busca de pontos por reconhecimento e fatores que os estimular, julgar e classificá-los em termos de resultados, resultando na “[...] emergência de uma nova subjetividade – um novo tipo de professor” (BALL, 2010, p. 40). O modelo de prática profissional que se efetiva é esvaziado de uma relação baseada entre quem trabalha e seu trabalho em nível de compromissos sociopolíticos comunitários e internos. Consonantemente, também são exauridas possibilidades de reflexão morais, de diálogo para absorver e aprender com, por meio de relações entre a própria narrativa e as questões sociais e estruturais de dentro e de fora e onde o professor não fica parado, dentro de um contexto que os fornece uma base de diálogo, reflexão e debate, um espaço público para o discurso moral e crítico, não fornecendo elementos para refletir sobre seu trabalho e as relações que estabelecem com os outros.

Pode-se dizer, então, que a performatividade tem a capacidade de controlar o que os docentes fazem ou venham a fazer em sala de aula, a espécie de um tipo de “ventriloquismo” que permite falar e dizer-lhes o quê e como lecionar, assinala Ball (2005). Para Ball, Maguire e Braun (2016) a cultura performativa consolida uma cadeia de entrega de serviços, *deliverology*, segundo uma concepção implementativa rasa e direta que renega toda a concretude, complexidade e subjetividade que envolve o processo educativo e desconsidera os demais diversos aspectos internos e externos permeando as escolas, encaixada em uma narrativa maior para atender ao projeto de globalização, ao invés dos interesses e propósitos sociais e locais.

Nisso, as possibilidades autônomo-criativas da ação docente se tornam reduzidas, consolida-se, paulatinamente, uma alienação do “eu” profissional docente, o trabalho docente se reduz, a nada mais que “[...] representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias” (BALL, 2005, p. 549). Entende-se que tal movimento desaloja compromissos e discursos socialmente justos, especialmente, no que diz respeito à essência a lógica performativa seu norte serem os pressupostos do mundo de mercado e se sustentar em elementos como individualização e competição, enfocando o desenvolvimento econômico e produtivo, no lugar da valorização de um projeto de educação que se comprometa com as diferentes demandas sociais, políticas, econômicas e culturais, reconhecendo a educação como bem público e não como um produto, e, assim, a serviço de horizontes manifestados por cooperação, coletividade e solidariedade.

Ou seja, a performatividade se trata de uma técnica que age na subjetividade do ser e vir a ser, implicando nas relações pessoais e sociais estabelecidas, refletindo sobre a educação escolar no que tange a sua função pública, o que subsidia a proposta desse estudo de analisar os desdobramentos da performatividade sobre os docentes da escola pública brasileira.

Políticas educacionais e o trabalho docente na escola brasileira

Ao analisar a disseminação das políticas performativas Normand (2013) observa que, em que pese de se ver diversas trajetórias adotadas por cada país para conduzir seus sistemas educativos, nota-se que todas põem a profissão docente à prova de pressões por desempenho.

Para Lima (2011), as políticas performativas produzem efeitos sobre a docência tais que:

A intensificação do trabalho dos docentes; uma perda da sua autonomia relativa e da sua capacidade eleitoral; o seu tendencial isolamento face a dinâmicas de trabalho colegial e cooperativo; a promoção de lógicas de competitividade; a sua subordinação perante as novas agendas avaliativas e gestionárias; a sua adesão estratégica, ou simples aquiescência passiva, à visão do líder formal da escola. Estas e outras dimensões podem arrastar crises de identidade e a perda de referenciais educativos e pedagógicos, por esta via contribuindo para a desprofissionalização dos docentes e, eventualmente, para a alienação do seu trabalho. Há já indícios significativos de uma crise de legitimidade pedagógica, de desvalorização crescente do pensamento e da pesquisa em educação, de defesa de modelos de formação de professores que limitem a mínimos didáticos o seu currículo, de avaliação de desempenho docente a partir dos resultados escolares obtidos pelos alunos em testes e exames standardizados, de reforço da autoridade docente mais pela via disciplinadora e sancionatória e menos através do recurso a bases de poder cognoscitivo, científico e profissional, os quais, entre outros, parecem dividir de forma crescente professores e educadores (LIMA, 2011, p. 17-18).

No Brasil se observa que a década de 80 marcou um novo tempo de luta popular e redemocratização no país por um lado, mas, por outro, cercou o país das diretivas globais emergentes, da NGP, gerencialismo, governança e performatividade.

Reconhece-se que tais premissas refletiram claramente nos princípios democráticos da Constituição Federal (CF) de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 de 1996, sendo desde então presente, em diferentes graus e formas, na política educacional do país (PERONI, 2012). Assim, se as principais conquistas da CF legitimaram um grupo de princípios que integralizou a

valorização dos profissionais escolares – como igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade e pluralismo, gratuidade, padrão de qualidade, gestão democrática (BRASIL, 1996), com o governo Fernando Henrique, no poder à época, diversas medidas de cunho performático e gerencial foram concretizadas.

Para Oliveira (2008), o movimento das políticas públicas brasileiras resulta em um paradoxo sobre a docência, pois se por uma via a luta por maior autonomia é uma base do movimento democrático educacional, por outro lado os sujeitos docentes são expostos a cada vez mais controle sobre seu trabalho, podendo-se dizer que se encontram no seio de uma “[...] era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada” (OLIVEIRA, 2008, p. 8).

A autonomia aclamada pelos educadores é dotada da possibilidade de que possam controlar autonomamente o processo de seu trabalho, manifestado pela liberdade de auto-organização e do poder ativo nos rumos da comunidade escolar em que atuam, bem como com devidos direitos e garantias salariais, trabalhistas e formativas que lhes assegurem a condição de funcionários públicos. Mas, o modelo de autonomia que se apresenta em voga se centra em maior responsabilização da escola e corpo docente pelo êxito estudantil, o que amplia os raios de ação e competência desses profissionais, de modo que o desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado e avaliado sistematicamente por instrumentos deliberados externamente ao contexto escolar, através de provas, prescrições curriculares, com implicações em questões orçamentário-financeiras e, até mesmo salariais.

Para Ball et al. (2013), a noção de autonomia que se legitima no Brasil é combinada a políticas performativas, manifestadas em desempenhos, competências, padronização e responsabilização, com reflexos na reprofissionalização, desprofissionalização e intensificação do trabalho do professor.

Reprofissionalização representa um mecanismo para inserir novas sensibilidades, práticas e formas de subjetividade escolares e docentes. Compreende um processo de mudança de ênfase, que se distancia das capacidades profissionais comuns e atinentes à docência quanto a compromissos, inclusão, igualdade social, dirigindo-se a um sujeito empreendedor e proativo capaz de enfrentar diversidades para atingir os fins que lhe são projetados. Ball (2004; 2005) compreende que nesse processo as subjetividades são expostas a valores de competição, eficiência e produtividade; e por elementos éticos embasados em noções de interesse próprio no ‘self’, de pragmatismo e de valor performativo, o que tenciona na mercantilização do trabalho do setor público e do conhecimento (knowledge-work) nas instituições educativas.

Desprofissionalização, por seu turno, exprime a perda de autonomia para a tomada de decisões, pelo deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o trabalho pedagógico, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas. Para isso, há um movimento de centralização das atividades pedagógicas para introduzir um tipo de autonomia profissional regulada, principalmente através de sistemas curriculares centralizados e exames nacionais, que aumentam a responsabilização dos professores pelo ensino. Para Shiroma e Neto (2015, p. 13), a

[...] díade estándar-avaliação se revela como uma potente referência para a construção da identidade docente, não apenas dirigindo todo o percurso professoral, como também instrumentalizando a seleção dos que devem ingressar/permanecer ou mesmo ser excluído do magistério.

É daí que não é mais valorizado qualificar a formação docente ou as condições de trabalho e salariais docentes, mas investir em instrumentos normativos, em critérios avaliativos além de sistemas replicáveis de avaliação externos e em larga escala. Conforme Gentili (1996) destaca, nessa linha, as políticas docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento, definidos por equipes técnicas, experts e até consultores de empresas, planejados e centralizados, sem o envolvimento do professor, com uma alta transferibilidade (ou seja, com grande potencial para serem replicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). São manuais que, em resumo, estimulam o êxito empresarial, enfatizando que preparar um professor não é mais complexo do que a de treinar qualquer outro empregado.

No quadro destes processos, a intensificação do trabalho docente é outro mecanismo político que contribui para a erosão da autonomia e autoridade profissional, produzindo e incentivando a proletarização do professor. Seu funcionamento é articulado à flexibilização e desregulação da carreira docente, com o rebaixamento das condições e dos salários, concomitante ao crescimento de vários trabalhadores sem certificação pedagógica, com salários baixos e que assumem diversas funções e responsabilidades em sala de aula. Em contrapartida, é defendida a subordinação dos salários e vantagens ao pagamento por desempenho, o que é parte de um processo de individualização, privatização e mercadorização em que os professores são expostos a relações competitivas e individualistas uns com os outros.

Pode-se ver que tem sido recorrente a opção por políticas de redução do custo do professor. Nelas, “[...] o salário do professor é apontado como não tendo repercussão

significativa na melhora da aprendizagem, portanto não precisaria ser priorizado nas reformas, pelo contrário, sua redução foi cogitada” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 538). Enquanto, noutra via, como Shiroma (2018, p. 94) destaca, passa-se a, continuamente, a gastar “[...] em avaliação, no aprimoramento das atividades meios (tecnologias, softwares) o que poderia ser investido na formação de professores, infraestrutura da escola, apoio pedagógico e melhoria das condições de trabalho essenciais para a atividade fim”.

Para Freitas (2012) se tem a destruição moral do professor pelas vias de políticas que o submetem à esta perspectiva de responsabilização e desconsideração de condições efetivas para qualificar, efetivamente, seu trabalho e obter sucesso. É um modelo que advoga pela exposição pública dos desempenhos em avaliações, e que concretizam, ao cabo, maior individualização, compartimentação e competição. Com os professores e escolas inseridos em ranqueamentos e índices, à mercê de outros fatores, como econômicos, sociais e culturais que influenciam nos resultados educacionais, é banalizado o sentido da qualidade educativa e do caráter altamente subjetivo e complexo que envolve a formação do ser humano (MÉSZÁROS, 2005).

Considerações finais

Esta pesquisa teve como propósito analisar desdobramentos das políticas educacionais sobre a formação e o trabalho docente escolar, centrando-se, para tal, no conceito da performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (2001; 2005; 2017) como categoria de estudo, por considerá-lo potencial para embasar a compreensão do trabalho docente escolar, enquanto micro-contexto, em articulação às questões macrossociais. Tal como se identificou ao longo deste estudo, a performatividade é um desdobramento na realidade escolar, atrelada a políticas educacionais em avanço em um dado momento histórico, a partir de 1990, dentro de medidas voltadas ao setor público, tal como da educação, com vista à disseminação de valores, relações e subjetividades para o fortalecimento do programa econômico global.

Compreende-se a validade de trazer a tona os elementos envolvidos na performatividade porque influem no plano macrossocial para a ratificação de um projeto de mercado, privado e capitalista, ensejado pelos critérios econômico-produtivos, competição e individualismo, no lugar de um projeto democrático, socialmente referenciado pelas motivações locais da comunidade em que se insere e centrado em solidariedade, coletividade e cooperação.

Refletir sobre a disseminação destes modos políticos é sumário para se pensar sobre o projeto de educação e de sociedade que se defende. Investigar os efeitos da

performatividade, no contexto das políticas educacionais que se encontram em vigência na realidade educacional, sobre o trabalho docente na escola pública potencializa uma reflexão aprofundada sobre os sentidos e significados da escola pública, principalmente, ao evocar a docência como um trabalho social, que é envolvido de compromissos, valores, decisões e escolhas sociais e políticas (OLIVEIRA, 2010). Esta acepção da docência é, pois, uma posição que, contrapõe-se às acepções, que historicamente ligam tal profissão, a sacerdócio e a neutralidade ou naturalidade, e assume o papel sumário dos docentes na construção de um projeto de educação democrático (KUENZER, 2011).

Referências

- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, S. **Entrevista: Estandarización y docencia. La entrevista Educativa** (por José Weinstein). Educarchile. 5 de janeiro de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yXi7Foad7O0>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BALL, S. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press/University of Bristol, 2017.
- CLARKE, J; NEWMAN, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, maio/ago, p. 353-381, 2012.
- CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640, out./dez, 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

HOOD, C. Racionalismo económico en la gestión pública ¿De la administración pública progresiva a la nueva administración pública? **Lecturas de Gestión Pública**. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, 1996. p. 447-467.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set, p. 667-688, 2011.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, v. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, L. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LIMA, L. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 1-18, 2011.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-moderna**. Tradução Ricardo Barbosa. Lisboa: Gradiva, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan/abr. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NORMAND, R. Mercado, performance, accountability: Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 11, p. 49-76, 2008.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: MODERNA, 2006.

OCDE. **TALIS 2018 Survey**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development. **Governance in transition: public management reforms in OECD countries**. Paris: OECD, 1995.

OLIVEIRA, D. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ROBERTSON, S. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio/ago. 2012.

SANTOS, L. L. Formação de Professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set-dez, p. 1145-1157, 2004.

SHIROMA, E O. **Redes de políticas públicas e governança da educação**: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de pesquisa, Florianópolis, UFSC, 2016.

SHIROMA, E O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, mai./ago, p. 88-106, 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez, 2007.

SHIROMA, E. O.; NETO, A. C. Em nome da qualidade: Construindo *estândares* para o gerenciamento de professores. **Revista Movimento**, ano 2, n. 2, p. 1-25, 2015.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP – Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 43, v. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Relepe**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2015.

WB, World Bank. **Education Strategy 2020**: Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Washington DC: WB, 2011.

WB, World Bank. **SABER/Teacher**. What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession. Washington DC: WB, July, 2012.

WB, World Bank. **Site oficial**. Disponível em: <<http://saber.worldbank.org/index.cfm>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

Pedagogia Griô: o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores através educação popular na contemporaneidade

Losângela da Cunha Araújo*

Sandra Nívia Soares de Oliveira**

Introdução

O termo Pedagogia Griô foi criado por Lilian Pacheco (2006), a partir de seu trabalho pedagógico com o Ponto de Cultura Grãos de Luz em Lençóis-BA. Este processo toma como base as vivências, conhecimentos e saberes populares de mestres da tradição oral que foram reconhecidos como Griôs pelo extinto Ministério da Cultura (MinC) no Brasil, através da Ação Griô Nacional.

Poderão ser reconhecidos como Mestres e Mestras dos Saberes e Fazeres das Culturas Populares aqueles cujos conhecimentos simbólicos e técnicas de produção e transmissão sejam considerados representativos da cultura brasileira tradicional e das expressões para cá transportadas ao longo da história. [...] Mestres e Mestras dos Saberes e Fazeres: pessoas que se expressam através de diversas linguagens artísticas, ritos sagrados e festas comunitárias, brasileiros natos ou naturalizados, cuja vida e obra foram dedicadas à proteção, promoção e desenvolvimento da cultura tradicional brasileira; de sabedoria notória, reconhecida entre seus pares e por especialistas; com longa permanência na atividade e capacidade de transmissão dos conhecimentos artísticos e culturais (PROJETO DE LEI 1.176, 2011, p. 2-3)¹.

* Doutoranda em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do grupo de pesquisa de Estudos sobre Gênero, Identidade/Cultura Negra, Geo-Política e Afetividade (GINGA). Coordenadora de Políticas Afirmativas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

E-mail: lcaraujo@uefs.br

** Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

E-mail: sandraniviasoares@gmail.com

¹ Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FD8B138E2A8E29FEF

A cultura popular atrelada à tradição oral dos Griôs pode ser contextualizada como uma prática de mediação de saberes através da memória, sendo reconhecida como forma de conhecimento inicialmente em comunidades africanas. Os saberes populares dos Griôs são carregados de experiências que também podem ser consideradas expressões da educação popular, constroem e reconstroem a vida da população em comunidades tradicionais.

Muitos saberes foram/são esquecidos ou silenciados na e pela comunidade em função dos processos de dominação que são construídos a partir do colonialismo e se perpetuam na contemporaneidade, dentre eles o processo formal de educação no Brasil. Entretanto, importa destacar que as vivências populares têm fortalecido as militâncias na constante busca por direitos e estão transformando os indivíduos em sujeitos ativos na busca por melhorias sociais em seus próprios contextos através de suas lutas e resistências. Invariavelmente, nessas circunstâncias emergem identidades soterradas e invisibilizadas que ativam a memória individual e coletiva porque,

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

Dentro da realidade educacional no país é visível à necessidade de promover a sensibilização dos núcleos de educação formal, em especial a escola, por sua abrangência e protagonismo, sobre a importância do trabalho coletivo do professor com as particularidades socioculturais das comunidades em que as escolas estão inseridas. Ou seja, é fundamental a valorização dos saberes locais e principalmente que se priorize a formação dos educadores, para que estes atuem fortalecendo os conhecimentos regionais.

Por isso mesmo pensar certo coloca no professor ou, mais amplamente, na escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 15).

Para tratar da formação dos educadores no espaço escolar através do fortalecimento da Pedagogia Griô, necessita-se que os grupos gestores e pedagógicos envolvam as comunidades no debate para a formulação e implementação do currículo escolar. Esta metodologia deve passar pela inserção de conteúdos locais e regionais, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's), em seus planos de aula e, sobretudo na prática cotidiana de se fazer educação comunitária.

Não se pode perder de vista a relevância da escola na construção de visões de mundos dos homens, mulheres e sociedade. Portanto, ela não pode ser analisada apenas como local de trabalho, a mesma deve ser também um espaço de formação para a vida. Com isso, é preciso investir prioritariamente na capacitação permanente de professores para que estes também valorizem os conhecimentos locais e os saberes populares de cada contexto em que a escola se encontra (VASCONCELOS, 2006, p. 123).

Conforme destaca Pereira (2013, p. 146), não podemos esquecer que a formação dos professores também é um campo em que se mantêm relações de lutas, interesses de forças e poder, sendo dinâmico, inconstante, e, em escolas de comunidades tradicionais (quase sempre localizadas no campo) de uma forma muito particular. Nessa perspectiva, Rios (2016, p. 238) afirma que:

Há uma lacuna na historiografia da educação brasileira: a educação rural e, conseqüentemente, a formação de seus professores não tem sido estudada com a constância necessária. Essa temática vem sendo marcada por silenciamentos produzidos e incorporados às práticas e políticas educacionais que continuam imprimindo marcas de negação ao direito à educação para a população rural.

Direcionando nosso olhar para a educação em comunidades tradicionais, atrelando a mesma com a tradição oral enquanto mediação de saberes através da memória e da oralidade, BÂ (1980) destaca que a tradição oral é considerada uma importante fonte de conhecimentos para a maioria dos povos. As manifestações, sociais e culturais dos Griôs não são isoladas, aprende-se observando, ouvindo, cantando, dançando, com práticas cotidianas e contando histórias. BÂ (1980) ainda ressalta que o contador de história que carregam em sua bagagem vastos saberes populares é um mestre, um iniciador da criança, do jovem e até do adulto, que carrega conhecimentos de toda uma comunidade. Contudo,

A ausência de estudos sobre essas comunidades, mais que isso, a falta de oportunidade imposta pela forma etnocêntrica de pensar a educação,

dificultando a aproximação entre a escola, a cultura e saberes das comunidades negras, em especial das comunidades negras rurais, se configura em prejuízo, tanto para brancos quanto para afro-descendentes, à medida que ficam ambos limitados em seu modo de ver o mundo (OLIVEIRA, 2006, p. 162).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da aproximação entre o saber escolar e o saber popular partindo de um olhar sobre a Pedagogia Griô como uma experiência de educação popular. Assim, aborda a Pedagogia Griô, o processo de ensino e aprendizagem através da perspectiva de formação de professores para a inclusão dos conhecimentos populares na sala de aula.

Destaca-se que este trabalho é decorrente de uma pesquisa de natureza qualitativa com embasamento teórico, que nasce do contato com os Griôs Sisaleiros, mestres da tradição oral no Território do Sisal-BA. Com isso surgiram as categorias analíticas que foram criadas para dar conta do objetivo que foi reflexão dos primeiros argumentos vinculados entre a importância da aproximação dos saberes comunitários com as escolas em comunidades tradicionais, cujos guardiões dos saberes populares são os Griôs.

Para aprofundamento de estudos, entendemos que a análise também deve passar pela formação de professores e currículo, contudo, este artigo não dará conta de toda essa abordagem, mas, apresenta as primeiras inquietações sobre o tema. Nesse sentido, o presente trabalho trata-se principalmente de uma revisão bibliográfica, sendo um ensaio inicial para o aprofundamento de estudos sobre os anseios empíricos destacados.

Reflexões sobre a educação popular dentro do processo de ensino e aprendizagem Griô

Os conhecimentos adquiridos através dos Griôs favorecem a formação cidadã e as lutas por autonomia nas diversas comunidades que estes sujeitos estão inseridos garantindo a harmonia dentro dos grupos. Isso impacta principalmente na formação social e política de crianças e jovens em ambientes que historicamente foram excluídos dentro da sociedade capitalista.

É essencial falar de/e com a escola como um lugar construído por sujeitos localizados social e historicamente, que por mais influenciados que sejam pelos contextos, podem também ressignificá-los, produzi-los, transformá-los. Assim, a escola, feita de/e por sujeitos, não é uma instituição que se constitui, inexoravelmente, por uma hegemonia fixa. Por dentro dela, pode-se produzir

outro percurso, de formação, de conscientização e de superação de uma dada hegemonia (LEIRO, 2012, p. 30).

Os Griôs através dos seus saberes populares se dispõem ao diálogo com as escolas comunitárias, provocando e problematizando os meios formais de educação para a valorização e reapropriação de suas memórias, matrizes histórico-culturais locais e regionais. Contudo, na maioria das vezes, não encontram espaço para enraizamento de seus conhecimentos nestes ambientes. Este diálogo geracional pode se configurar em uma estratégia para guiar os alunos em seu processo de construção da autonomia e libertação das amarras das opressões provocadas pela exclusão social, tomando como base os conhecimentos de seus ancestrais.

A transmissão de saberes através da oralidade pelos Griôs é também uma forma de compreender o conhecimento para além daqueles historicamente reconhecidos por uma escola que, dita para o povo, exclui o povo porque desconsidera o fazer, o pensar, o ver produzido pelas comunidades e suas respostas aos problemas da existência. Dentro desta questão, ricas são as reflexões de Oliveira (2006) sobre os saberes comunitários do Quilombo de Mangal/Barro Vermelho no Oeste Baiano revelando pedagogias e conteúdos para a escola porque são conteúdos da vida em comunidade.

O modo de produzir os alimentos, de resolver problemas administrativos, assim como o modo de perpetuar a cultura através da Marujada, da Roda de São Gonçalo, do reisado, são aprendidos de forma natural pelas crianças, acompanhando o próprio ritmo do viver regido por um tempo e espaço determinados por uma lógica que nem sempre pode ser compreendida de fora do quilombo. Muitas vezes essa lógica soa mais do que estranha, errada, para um olhar desconectado com a experiência da Comunidade. As crianças aprendem “seus papéis e a hora de exercê-lo, porque lhes é permitido conhecer o legado dos mais velhos recriado no presente, assim como sua história que é valorizada constantemente” (MOURA, 1999, p. 111) (OLIVEIRA, 2004, p. 100).

Também no Território do Sisal, sem dúvida os mestres Griôs carregam riquíssimos saberes e vem há muitos anos sensibilizando a população para lutarem por melhores condições de vida e contra a subalternidade. Entretanto, essas ações precisam ser incluídas e apreciadas na sala de aula das comunidades, onde devemos respeitar e valorizar as pluralidades.

Vários pesquisadores já avançaram seus estudos sobre a educação popular e nos apresentam a mesma como uma forma de resistência na contemporaneidade. Algumas vertentes pedagógicas destacam a importância dos saberes regionais. Dentre elas,

podemos destacar a teoria libertadora e a pedagogia progressista, defendidas por Freire (1983) que aborda essas modalidades de ensino como um espaço de resistências e autonomias. Freire (1983) ampara a educação das classes populares como uma ferramenta de luta contra a desigualdade social.

Os conhecimentos populares são meios para a libertação da condição de oprimido de diversos sujeitos, assim, a educação não deve ocorrer apenas dentro do ambiente escolar. Gohn (1999) aborda que a educação não formal, ou seja, os saberes populares direcionam para um processo de formação cidadã, capacitação para o trabalho, organização comunitária e de aprendizagem em recintos diferenciados.

A educação deve ser pensada como instrumento de transformação da realidade, como meio de garantir a cidadania, levando em consideração o respeito à diversidade, permitindo um mundo mais universalizado. É indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem Griô o diálogo intercultural, permitindo a construção do conhecimento para além das paredes da escola, proporcionando o debate entre o pensamento crítico e o contexto em que os alunos estão inseridos, visto que:

Vivemos numa sociedade marcada pela pluralidade de imagens e de diferenças socioculturais. A escola, por sua vez, busca desenvolver seu projeto pedagógico com ênfase nas diferenças e nas relações que os indivíduos estabelecem consigo próprios e com os outros. Convém questionar, se nós, professores, desenvolvemos nossas práticas, tendo em vista a assunção das identidades e o respeito às diferenças? Como podemos viver os projetos de igualdade e respeito à diversidade, tão presente e marcadas na sociedade brasileira? De que maneira a escola pode tornar-se um território favorável à aprendizagem do convívio com a diferença? (SOUZA, 2014, p. 48).

Dessa forma, a perspectiva da Pedagogia Griô vinculada com a educação popular vem estimulando uma nova epistemologia fundada dentro do conhecimento do cotidiano, das experiências coletivas de movimentos sociais e grupos que possuem inúmeros saberes, questionando a aprendizagem nestes contextos. Com isso, podemos analisar a educação popular também como um modelo de educação que problematiza e nos leva para um choque com as formas tradicionais e hierárquicas de transmissão de saberes.

Destaca-se que as lutas e resistências em comunidades subalternizadas, onde a maioria dos Griôs vive, desde a organização das famílias pelo acesso a seus direitos já é um ambiente de formação popular. As reuniões para discussões sobre meios e estratégias para reivindicar direitos e as manifestações culturais, são ações que

envolvem a participação social, experiências e conhecimentos populares conforme ressalta Freire (1996). Este defende as militâncias dos oprimidos como meios de constantes busca pela libertação e autonomia dos excluídos. Nessa mesma linha de análise, Leiro (2015, p. 73-74) destaca que:

A pedagogia libertadora tinha, como proposta principal, considerar como as classes populares se expressavam no mundo e, por meio de práticas pedagógicas originadas nos próprios contextos populares, o processo de conscientização e o engajamento político se davam coletivamente, a partir do momento em que as pessoas se reconheciam, como constituintes da história e percebiam os fatores condicionantes da sua situação social.

Muitos Griôs não são reconhecidos pelo núcleo escolar em seus próprios contextos sociais, aliás, via de regra, a escola tem desconhecimento do que vem a ser e da importância dos Griôs para vida de uma comunidade. Pacheco (2006) ressalta que os mestres de saberes que praticam a tradição oral são doutores nas ciências da vida e devem ser reconhecidos pela população regional como detentores de conhecimentos e fazeres únicos.

Com sabedoria e experiências populares, estes sujeitos são exemplos de resistências, possuem fascinantes histórias, a habilidade de ensinar ofícios e formar seres humanos com referência no passado e em sua ancestralidade. Assim, é fundamental que mestres Griôs vinculem a transmissão de seus saberes com a pedagogia das escolas locais que residem.

A formação docente através da Pedagogia Griô no processo ensino e a aprendizagem

De acordo com a Pedagogia Griô, é através das experiências e saberes populares que a humanidade pode ser vista de forma ampla. Bâ (1980) afirma que a transmissão dos conhecimentos contribui para a formação de um sujeito que se liberta das prisões impostas pela sociedade opressora.

A educação popular através das diversas formas de manifestações, sejam elas culturais, ou militâncias sociais, têm como princípio a participação coletiva e a solidariedade, almejando alcançar a estruturação de um projeto político de sociedade justo e humanizado para a transformação social. Assim, é essencial trazer para a sala de aula os conhecimentos locais, permitindo uma educação contextualizada, mas para isso é preciso investir e sensibilizar os núcleos escolares para a formação de seus docentes.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da Pedagogia Griô leva em consideração os conhecimentos coletivos, ou seja, o ensino não se dá somente a partir de um indivíduo, mas tem como suporte toda população. Com isso, não basta para o professor dominar o conteúdo, nem somente possuir a técnica sobre qual a melhor maneira de ensinar, é preciso saber também organizá-lo sem perder de vista a bagagem dos alunos e a realidade local que essas escolas estão inseridas, mas para isso é necessário formação. Assim, Arroyo (2012, p. 37) destaca:

Os setores populares são, portanto, sujeitos de conhecimento, racionalidade e epistemologia. Exigem que seu conhecimento, seus saberes, sua racionalidade, suas leituras de mundo sejam reconhecidos e postas em diálogo com as epistemologias vistas como legítimas, os saberes legítimos, os valores legítimos etc.

Para disseminar seus saberes a Pedagogia Griô baseia-se principalmente nas práticas de mediação de conhecimentos populares através da memória. Essa ação é fundamentada pela criatividade e por uma inovação metodológica desenvolvida pelo ponto de cultura “Grãos de Luz e Griô”², com sede em Lençóis (BA) que se espalhou por várias regiões do país adentrando as salas de aulas que eram até então consideradas espaços únicos de conhecimentos. Nessa direção, Oliveira (2004) ao nos contar a história do quilombo de Mangal, situado no Oeste Baiano, ratifica a importância de uma escola conectada com a comunidade:

E, uma das coisas que Mangal nos oferece é a oportunidade de refletir sobre como trabalhamos hoje em nossas escolas. O que estamos valorizando nelas. Quem são os nossos heróis, que história estamos contando e, por conseguinte,

² O Grãos de Luz e Griô é um ponto de cultura, uma associação comunitária, uma rede de famílias e comunidades que nasceu em 1995 e que foi fundada juridicamente em 2001. Foi primeiro lugar no Brasil pelo Prêmio Itaú Unicef 2003 entre 1834 projetos, já participou de 4 festivais e encontros internacionais de culturas populares e tradições orais. O Grãos de Luz e Griô busca a realização dos direitos a educação, arte, cultura e desenvolvimento sustentável em comunidades tradicionais, rurais e de periferia da Chapada Diamantina e do Brasil, para o fortalecimento da identidade, da ancestralidade e a celebração da vida do povo brasileiro através da tradição oral.

construindo. Faz-nos refletir, também sobre a crueldade da exclusão em nossa sociedade que atinge, principalmente, os negros e, principalmente nos mostra que, uma vez oferecidas as condições, a população afrodescendente é capaz de propor uma educação que rompa com o monólogo pedagógico das práticas tradicionais e instaure a possibilidade de diálogo entre as culturas (OLIVEIRA, 2006, p. 167).

Reforça-se que o ensino e aprendizagem através do popular podem ser analisados pela vertente política da educação que está relacionada, principalmente, com uma categoria que paira sobre os conflitos de classes. Diante disso, os projetos de educação popular são os que implicam ao mesmo tempo maiores desafios e potencialidades para a formação crítica dos professores, para assim contribuírem com a constituição de alunos como agente ativo das suas transformações sociais (WERTHEIM, 1985, p. 60).

A formação continuada dos professores é essencial para contemplar a democratização do conhecimento teórico com a prática educativa e com os saberes das comunidades. Destaca-se que ensinar exige dos professores uma atenção especial com os processos de constantes mudanças que ocorrem na ordem social, política, cultural e educacional, onde não podemos perder de vista a inter-relação entre o contexto comunitário e a prática pedagógica.

O compromisso social podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir na sociedade, faz parte do ethos profissional docente (NÓVOA, 2011, p. 06).

Ainda tomando como base a Pedagogia Griô, devemos compreender o espaço escolar também como um meio de formação a ser construído, devendo ser um ambiente participativo, onde seja permitido aos professores o diálogo, a interação e a discussão da sua prática pedagógica no processo de formação. É importante considerar as referências de âmbito social, cultural, político, ideológico da comunidade. A escola deve garantir também ao professor autonomia na criação e produção do conhecimento, no qual a teoria e prática devem se atrelar com a ação dialética de reflexão.

A lógica perversa de formalização do conhecimento a partir da proposta burguesa de escola desrespeita os indivíduos afrodescendentes em sua

capacidade de serem sujeitos, impondo-lhes uma educação desumanizadora, unilateral e, por isso mesmo excludente, privando-o da presença de sua cultura na escola, que se manifesta na negação de sua linguagem, na desvalorização de suas práticas religiosas, na desqualificação de suas manifestações culturais transformadas em folclore, no aniquilamento de sua memória histórica, ou ainda no rebaixamento de sua auto-estima (OLIVEIRA, 2006, p. 139).

Os espaços educacionais formais precisam ser entendidos como lócus de formação, reconhecendo a necessidade de uma consciência crítica, tanto por parte dos professores como dos alunos. Mas, é necessário que os educadores assumam uma intencionalidade política pedagógica diante do seu desenvolvimento profissional, compreendendo esse processo em constante transformação e construção de sua própria identidade enquanto formador de opinião e de sujeitos críticos aptos a lutarem pelos seus direitos.

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar... assim, as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO, 1992, p. 42).

Enfatiza-se que não há condições de se pensar o fazer pedagógico articulado somente com o campo teórico, a práxis deve ser levada em consideração. Os conhecimentos precisam estar vinculados com os pressupostos teóricos e práticos, para que juntos venham a contribuir com a fundamentação de uma nova ação, por isso a necessidade da formação constante dos docentes.

Resultados

Conclui-se que é preciso fortalecer a ideia de que o saber popular além de ser um patrimônio cultural regional, também é uma ferramenta de resistência e denúncia da condição de oprimido que os sujeitos se encontram na contemporaneidade. Podemos afirmar que os saberes Griôs são marcas da educação popular, que libertam e garantem a autonomia da população.

Inúmeras comunidades tradicionais e rurais possuem mestres Griôs, entretanto, muitas escolas excluem os mesmos da produção do conhecimento local. É necessário

formar esses professores para que os mesmos acolham na sala de aula os saberes que fazem parte da identidade de cada grupo, garantindo que os alunos tenham acesso a expressões populares de seus antepassados, pois muitas destas ações sejam elas culturais, artísticas, ritos sagrados e/ou festas comunitárias, são utilizados como militâncias por seus direitos.

Para desenvolver a formação cidadã de crianças e jovens não se pode perder de vista suas matrizes e memórias, conforme destaca Leiro (2012, p. 30) é preciso considerar mais do que o contexto que se elabora o currículo e olhar também seu entorno, seu cotidiano.

Assim, como resultados conclui-se que este é um tema que ainda precisa ser aprofundando com um minucioso estudo, partindo de um olhar sobre os Griôs Sisaleiros no Território do Sisal-BA. Foi observando as manifestações culturais e a tradição oral destes mestres que surgiram as inquietações do presente artigo.

Portanto, ressalta-se que em meio à pandemia do COVID-19, não houve a possibilidade do desenvolvimento de uma pesquisa de campo mais aguçada. Contudo, é visível, a partir do que já foi dialogado e debatido, que necessitamos formar nossos professores das comunidades tradicionais, pois só assim para a escola acolher os saberes populares em seus espaços que são fundamentais para a formação crítica dos alunos em seus contextos sociais.

Referências

ARROYO, M. **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores - outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BÂ, A. H. **A Tradição Viva**. História Geral de África. Tomo. I. Edição Ática: UNESCO, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

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

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Educação Básica e Trabalho Docente**: políticas e práticas de formação. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEIRO, A. C. R.; SANTOS, V. R. A Pedagogia Social na formação e práxis de educadores: vozes do contexto socioeducativo. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, p. 59-81, 2015.

Formação de professores: contexto e realidade brasileira

Pedagogia Griô: o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores através educação popular na contemporaneidade

DOI: 10.23899/9786589284208.2

- LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista Ande**, n. 6, p. 11-9, 1992.
- MOURA, G. Os quilombos contemporâneos e a educação. **Revista Humanidades**. UnB, Editora Brasília: n. 47, p. 999-116, nov. 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.
- NÓVOA, A. Profissão: docente. **Revista Educação**, ago. 2011.
- OLIVEIRA, S. N. S. de. **De Mangazeiros a Quilombolas**: Terra, Educação e Identidade em Mangal e Barro Vermelho. Sandra Nívia Soares de Oliveira. Salvador-BA. 2004.
- PACHECO, L. **Pedagogia Griô**: A reinvenção da Roda da Vida. Lençóis/BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.
- PEREIRA, J. E. D. A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.
- RIOS, J. A. V. P. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 21, n. 65, p. 325-346, 2016.
- SOUZA, E. C. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação. **Memoria e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.
- SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo, Libertad Editora, 2006.
- WERTHEIN, J. **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

A representação do papel do professor em um livro didático de língua portuguesa

Luzia Bueno*

Juliana Pimentel Ajala**

Introdução

O senso comum parece concordar que o professor é peça fundamental para a organização e crescimento da sociedade, no entanto, o professor é frequentemente negligenciado a ponto de muitas vezes chegar ao desrespeito. Durante a História da Educação, desde a Grécia Antiga até nossos dias, o professor e sua função foram percebidos de maneiras distintas. Sua figura e representatividade foram mudando com o tempo e a (des)valorização deste profissional sofre alterações diversas, de acordo com o momento histórico em que se vive.

Na construção dessa imagem de professor, a linguagem verbal e a não-verbal tem um papel fundamental, segundo Bronckart (2008), uma vez que, por meio dela, constroem-se figuras interpretativas do agir, ou seja, pela escolha da materialidade que compõe os textos, criam-se figuras de heróis, de vítimas, de seres que podem ser invisíveis ou negligenciados. Nota-se, assim, a importância de se verificar nos textos como as imagens são construídas, uma vez que eles podem atingir muita gente e contribuir para a solidificação de discursos errôneos ou preconceituosos. Um desses materiais escritos que pode atingir muita gente é o livro didático que está presente na formação de muitos alunos brasileiros, podendo, assim, divulgar imagens e reforçar discursos.

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco onde coordena o grupo de pesquisa Alter-lege. Realizou estudos pós-doutorais na Unicamp. Doutora pela Puc-SP e mestre pela Unicamp em Linguística Aplicada. Especialista em Educação e Tecnologias pela Ufscar. Graduada em Letras e Ciências Sociais pela Unicamp.

E-mail: luzia.bueno@usf.edu.br

** Professora efetiva de Língua Portuguesa no município de Jundiá e no momento exerce a função de Coordenadora Pedagógica. É graduada em Letras e Pedagogia e possui Especialização em Gramática e Textos de Língua Portuguesa e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente é mestrande pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Universidade São Francisco.

E-mail: jpajala77@gmail.com

Neste artigo, pretende-se então conhecer qual o papel do professor na contemporaneidade divulgado para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, através do livro didático de língua portuguesa, oferecido em maior quantidade pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático¹ (PNLD), 2019-2021, ao público em questão.

Para tanto, foi feita uma breve revisão bibliográfica, sobre o trabalho do mestre-professor no decorrer da História da Educação Ocidental, partindo da Antiguidade Grega até chegar em nossos dias. A fim de atingir este objetivo específico, as informações históricas foram levantadas a partir de pesquisas envolvendo livros e artigos, de autores como Kant, Jaeger, Aranha, Saviani, entre outros.

Na sequência, foi feita uma busca no livro didático da coleção “Buriti mais português”, da editora Moderna, do 3º ano, do Ensino Fundamental, pela palavra “professor/professora”, e por imagens que o/a representassem, para que então o contexto no qual estivessem inseridas fosse analisado e se pudesse inferir qual o tipo de professor que se apresenta à criança estudante do 3º ano do referido segmento educacional.

Em posse das informações sobre a função do mestre-professor levantadas na revisão bibliográfica e dos excertos e respectivos contextos nos quais aparecem a palavra professor ou professora e as imagens que os representam no livro didático, pudemos comparar as situações e as percepções daquilo que se entende como função e papel do professor, buscando por semelhanças e/ou diferenças que nos ajudassem a entender como o professor do século XXI vem sendo apresentado implicitamente aos estudantes dessa ano/série por meio do discurso pedagógico presente no livro didático investigado.

A escolha por este livro ocorreu devido ao fato de ele fazer parte da coleção oferecida aos alunos brasileiros gratuitamente pelo PNLD em maior escala, por todo o território nacional. Optou-se ainda pelo livro do 3º ano, porque teoricamente este é o ano pós-alfabetização, ou seja, o primeiro ano em que o aluno tem mais autonomia para manusear o livro, lê-lo sozinho e, portanto, começar a fazer as suas próprias inferências, reflexões e interpretações daquilo que lê. A escolha pela análise do livro didático teve como finalidade o entendimento de como esta ferramenta importantíssima (e em alguns casos, única) no contexto educacional atual corrobora com a construção e

¹ O PLND é um programa que tem como objetivo avaliar e disponibilizar livros e matérias didáticos e pedagógicos de forma sistemática e gratuita a todas as escolas públicas e outras sem fins lucrativos, desde que conveniadas com o Poder Público, em todo o território nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

disseminação da figura e importância do professor não só para o aluno, mas para o próprio professor, para a escola e a para a sociedade no geral, já que o livro didático e as informações implícita ou explicitamente nele contidas ultrapassam largamente as paredes da instituição escolar.

Algumas visões sobre o papel do professor no decorrer da História

Nesta seção serão expostas algumas das visões a respeito da função do professor colocadas por grandes filósofos e pensadores de nossa História Ocidental. Iniciamos com a visão de Immanuel Kant (1999, p. 11), quando afirma que “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo”, logo, podemos concluir que se o homem precisa ser educado, entende-se que a presença do educador (formal ou informal) é de fundamental importância.

Wilhelm Jaeger (2001) afirma que todo povo que atinge um certo grau evolutivo inevitavelmente sente a necessidade da prática educacional, já que percebe a necessidade de, por meio da razão consciente, transmitir, conservar e propagar seus conhecimentos de ordem física e espiritual às futuras gerações.

Entender como ocorre o conhecimento humano está intrinsecamente ligado à função que deve ser exercida pelo professor, e entender algumas concepções epistemológicas envolvidas no ensino fazem-se, então, desejáveis. Sartori Leonardo Porto (2006) traz-nos três concepções distintas, mas que se completam no sentido de entendermos o nosso contexto histórico atual, são elas: A concepção Idealista, a Empírica e a Transcendental. A primeira concepção tem como seus principais representantes os filósofos Platão e Santo Agostinho, que entendiam o Idealismo como o conhecimento pautado em uma realidade não sensível, mas composta por ideias. Para eles, o papel do professor é conduzir o aluno na descoberta do conhecimento que está latente em seu interior, ou porque já possui tais conhecimentos, como defendia Platão, e então é apenas uma questão de rememoração; ou porque possui uma inspiração divina que habita todos nós, de acordo com Santo Agostinho. A concepção Empirista, de John Locke, enfatiza que todo conhecimento sobre objetos reais procede das experiências, e neste contexto, o papel do professor é de preparar o aluno para usar corretamente o entendimento sobre as coisas, de forma que este chegue a tal entendimento por meio do raciocínio construído a partir do que já conhece; o professor deve portanto aguçar a curiosidade do aluno e num segundo momento ajudá-lo a aprimorar suas habilidades, de forma que o aprendiz sempre tenha uma postura ativa.

Por fim, a terceira concepção é a Transcendental, e consiste na superação da dicotomia entre as duas primeiras concepções; essa corrente tem como seus principais representantes os filósofos São Tomás de Aquino e Kant. O primeiro traz uma visão de cunho mais religioso, no entanto, eles acabam concordando que o homem possui em potência a capacidade de aprender, e que o homem cria a si mesmo (princípio da autonomia elaborado por Kant) de forma que o papel do professor para o primeiro era de conduzir o aluno rumo aquilo que ele ainda ignora, e para o segundo, cabia ao professor treinar o aluno nas regras do entendimento de forma prática e reflexiva. Kant, inclusive, indica o método socrático, no qual o professor guia o aluno, fazendo-o refletir.

Ao tratar do método socrático, é importante retomar, conforme Jaeger (2001), o conceito de Paideia, ou seja, a formação do Homem grego², que era voltada para o seu caráter particular e desenvolvimento histórico, preconizando a construção de um Homem ideal, consciente de si, de sua importância e que se reconhecesse como parte de um todo muito maior e mais complexo. De acordo com essa visão, o educador tem o “poder” de “esculpir” o Homem vivo, transformando-o em um ser consciente de sua essência física e espiritual.

Sócrates defendia o princípio do conhecimento de si, do cuidado de si e do cuidado do outro. Silveira, Mascia e Azevedo (2020) lembram que, segundo Foucault, essa noção complexa e rica do “cuidar de si” avançou pela cultura grega e com os latinos; porém para que houvesse todo esse cuidado e conhecimento era importante a figura do mestre (o outro), aquele que tem a competência para transmitir saberes, habilidades e virtuosidades, por meio do exemplo e do diálogo, levando o discípulo a descobrir sua ignorância e desejar sair dela.

No Brasil, durante mais de 200 anos, no período colonial, tivemos a presença dos jesuítas, cuja principal função era a catequização. Para tanto, de acordo com Creusa Capalbo (1978), eles primeiro aprendiam a língua local, a fim de evangelizar o povo. Além disso, para a formação desse professor, cuja metodologia deveria ser ativa, era indispensável a formação do caráter ou moral, na qual as virtudes preconizadas pelo cristianismo eram pré-requisitos, assim como possuir uma visão psicológica. Em seguida, exigia-se a formação intelectual das letras clássicas, da filosofia e da teologia. Ainda nesse contexto, após a reforma de 1832 do *Ratio Studiorum*³, ao professor cabia

² Na verdade, “Homem grego” era uma ideia bem restrita de homem se comparada com o conceito de homem, humano, cidadão que temos atualmente, pois do grupo “homem grego” excluem-se as mulheres, os escravos e os estrangeiros.

³ Segundo Capalbo (1978, p. 43) “a *Ratio Studiorum* se refere à ordem e ao método dos estudos, feitos sob a forma de códigos “de leis e processos educativos”, esse método pedagógico durou por praticamente dois séculos.

ensinar por meio de lições estruturadas de cunho principalmente formativo, mas também informativo, visando desenvolver no aluno a capacidade de análise, crítica, imaginação, raciocínio e a memorização, sem esquecer da “formulação correta de juízos” (p. 46). O aluno era incentivado a aprender e decorar por meio da competição e do castigo. O mérito da boa aprendizagem era recompensado com a possibilidade de seguir o próximo passo de aprendizagem.

No século XVIII, temos a marcante presença de Rousseau, importante filósofo genebrino, que, apesar de ter vivido entre os enciclopedistas, antecipou o romantismo por voltar-se à natureza e aos sentimentos, acreditava no cidadão ativo, soberano e capaz de autonomia, por isso, quando se referia à educação, defendia a centralização da pedagogia no aluno e não mais no professor. Foi ele quem primeiro ressaltou a especificidade da criança, o ser criança e não um miniadulto. Na visão desse filósofo, o professor teria como função transformar a criança em um homem que soubesse viver, que tivesse uma vocação essencialmente humana, que tivesse não apenas suas capacidades intelectuais desenvolvidas, mas também seus sentidos, sentimentos, sensações, instintos, e para tanto, o professor não poderia transmitir conceitos sobre virtude ou verdade, para evitar a criação de preconceitos; por outro lado, precisava ensinar o indivíduo a lidar com os próprios desejos e a conhecer seus limites. De acordo com Aranha (2006, p. 209), a função do professor neste caso é bastante delicada, pois “se não deve impor o saber à criança, tampouco pode deixá-la no puro espontaneísmo”.

Aquilo que hoje chamamos de Escola Tradicional aconteceu em um longo período no tempo considerado relativamente estável, que compreende desde o século XVI até o século XX. Nesta fase, muitas foram as tendências que se articularam com esta denominação. De acordo com Saviani (2018), na escola tradicional o ensino é centrado no professor, aquele que detém o conhecimento e o transmite ao aluno por meio de aulas expositivas e seguindo os cinco passos propostos por Herbart (1. Preparação; 2. Apresentação; 3. Comparação e Assimilação; 4. Generalização; 5. Aplicação). E os pais, principalmente, das crianças pobres, entendem que para aprender é necessária a aquisição de conhecimentos ricos, e então exigem dos professores, e da autoridade que lhe compete, a disciplina, de forma que

[...] o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes, mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (SAVIANI, 2018, p. 40).

E Aranha (2006, p. 214-215) complementa, enfatizando que na visão de Herbart “é enorme a importância do professor que educa os sentimentos e os desejos dos alunos mediante o *controle de suas ideias*” (grifo nosso). Porém, mais adiante, na expectativa de superar essa escola controladora, a autora explica que “a dificuldade de assimilação das novas teorias pedagógicas com frequência criou um professor ‘híbrido’, que pensava estar aplicando técnicas novas, mas se encontra preso a concepções tradicionais, que se refletem na sua maneira de ver o mundo” (ARANHA, 2006, p. 217).

Porto (2006) lembra que no início do século XX, John Dewey, um dos maiores teóricos da Escola Nova, entende que a tarefa do professor é desenvolver no aluno a capacidade de interpretar a experiência, ou seja, o professor deve planejar atividades desafiadoras de pesquisa e que estejam de acordo com os interesses, com a vida dos alunos. O autor menciona ainda Max Black, filósofo norte-americano, que acrescenta que é preciso ensinar por meio de exemplos.

No Brasil, os maiores representantes do movimento escolanovista são Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Para Anísio Teixeira,

[...] é preciso dar condições para que o aluno desenvolva uma atitude científica, que aprenda por si mesmo, o que não é possível pela distribuição de disciplinas separadas, ministrada por professores em compartimentos estanques. A escola deveria ser o lugar da elaboração de projetos, que exigem reflexão, intensa atividade participativa e que levam à conquista progressiva da autonomia e da responsabilidade do educando (ARANHA, 2006, p. 229).

Segundo Snyders, pedagogo progressista francês, citado por Aranha (2006, p. 272-273), cabe ao professor encaminhar os alunos “[...] a noções, a formas de ação e de atitude às quais eles não chegariam por si mesmos”, por meio da discussão, confronto e diálogo a partir dos conteúdos, já que o conhecimento prévio do aluno tende a ser fragmentado e muitas vezes contraditório.

Na década de 1960, no Brasil, temos Paulo Freire, também educador progressista, defensor da pedagogia libertadora e da inclusão da conscientização do indivíduo no sentido de perceber a sua própria condição como indivíduo, e aqui o professor fará este papel de conscientizador, que oferece, por meio da conscientização e politização, a oportunidade de o aluno transformar a sua realidade. Conforme Aranha (2006, p. 274), Freire defendia uma relação dialógica e reflexiva entre o professor e o aluno, de forma que houvesse sempre troca, nunca imposição.

Porém, durante o período da ditadura militar no Brasil, houve a implantação da tendência tecnicista na educação, inspirada em ideias norte-americanas, que propunham um modelo tecnocrático o qual envolveria todos os níveis de educação (ARANHA, 2006, p. 46). De acordo com Aranha (2006, p. 231), cabe ao professor executar na sala de aula aquilo que ele planejou antecipadamente, estabelecendo e ordenando metas de forma objetiva, possibilitando mensurar e averiguar de forma clara e evidente, por meio de avaliações, se as metas elencadas foram atingidas pelo aluno. Neste contexto, pode-se afirmar que o professor é um técnico assessorado por outros técnicos, por meio de recursos tecnológicos diversos (livros didáticos, filmes, slides, telensino, computadores).

De acordo com a mitologia Greco-romana, Prometeu roubou o fogo divino e o deu ao homem. Com o domínio do fogo, o homem tornou-se a criatura mais especial dentre todas. O fogo pode ser considerado a metáfora do conhecimento, pois o seu controle, ou melhor, o conhecimento para se controlar o fogo, assim como todas as outras formas de conhecimento, é o que diferencia o homem dos outros animais. E se Prometeu deu o conhecimento ao homem, ele poderia ser comparado ao professor, ao mestre. O triste desta história é que Prometeu foi condenado a sofrer eternamente por este seu ato. Diz que Júpiter mandou acorrentá-lo num rochedo, onde um abutre comia-lhe o fígado, que se renovava incessantemente. No entanto, Prometeu não se arrependeu e tornou-se “símbolo da abnegada resistência a um sofrimento imerecido e da força de vontade de resistir à opressão” (BULFINCH, 2001). Se fizermos um paralelo com a condição atual do professor, talvez encontremos semelhanças entre este e Prometeu, pois a condição de luta e sofrimento por promover o conhecimento continua fazendo parte da realidade docente, de uma maneira diferente, é claro, porém parece que o professor continua sendo símbolo de “resistência à opressão”.

Silveira, Mascia e Azevedo (2020, p. 291) lembram que para Michel Foucault, grande crítico da escola tradicional do século XX, “o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio”, e talvez seja por conta desta ideia que alguns atualmente justificam o baixo salário do professor, dizendo que este deve trabalhar “por amor ao ofício”. Não que o amor ao ofício não seja importante, no entanto, ele não é suficiente para que esse profissional tenha condições de continuar realizando seu trabalho com dedicação, qualidade e de forma digna.

Em programas jornalísticos e na mídia em geral encontramos com muita frequência notícias sobre professores desrespeitados, agredidos, humilhados, em situações deploráveis, que trabalham em três períodos a fim de conseguir sustentar

seus filhos. Estamos vivemos essa situação, basta olhar para os lados, abrir um jornal ou acessar um website de cunho jornalístico! Por outro lado, percebemos campanhas populares de valorização aos profissionais da área educacional, numa tentativa de minimizar as dificuldades pelas quais os professores passam todos os dias, no entanto, os resultados ainda são mínimos.

Talvez, estejamos ainda vivendo as consequências da “Ilusão Liberal” da Escola Nova, já que

[...] a crítica ao autoritarismo da velha escola – justa, sem dúvida – não reconhece a assimetria da relação professor-aluno e não raramente descamba em ausência de disciplina [...]. Outra dificuldade decorreu do risco do *puerilismo*, ou seja, a supervalorização da criança e a conseqüente depreciação do adulto. Como resultado, tanto se deu a minimização do papel do professor, como a sua quase ausência nas formas extremas de não diretividade (ARANHA, 2006, p. 230).

Apesar de todas as dificuldades vividas pela classe docente, a BNCC oriente para que os estudantes aprendam tanto os saberes quanto a capacidade para mobilizá-los e aplicá-los, sendo assim, entende-se que a função da escola e, portanto, do professor é criar alternativas, estratégias e possibilidades para que os alunos atinjam o objetivo posto.

Segundo Imbernón (2011, p. 12), estudioso que trabalha com a questão da formação docente, devido à mudança radical advinda das estruturas científicas, sociais e educativas, é preciso que a instituição e a profissão docente sejam readequadas.

Historicamente, a profissão docente é vista como “semiprofissão”, tanto é assim que há a crença de que se alguém tem algum conhecimento, esse alguém pode passá-lo para frente, mesmo sem ser professor. Uma outra questão muito comum é a crença de que a profissão docente não seja um trabalho (provavelmente todo professor em algum momento já ouviu a célebre pergunta: “Professor, você trabalha ou só dá aula?). A esse respeito, Aranha (2006, p. 44) lembra que chamar a professora de “tia” ou defender que esta profissão é um sacerdócio, são formas de “depreciar o trabalho do mestre”; além disso ela recorda que a tendência à feminização do magistério se dá por conta do desprestígio da profissão e a baixa remuneração, o que evidencia um outro problema social – nossa sociedade sexista –, mas que não será discutida neste artigo a fim de que não fuja ao nosso objetivo.

A seguir, buscaremos entender como a função e papel docente são apresentados aos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental.

O professor e sua representação no Livro Didático

Para entender o papel do livro didático no que se refere a (des)valorização do professor, optou-se pela análise do livro “Buriti mais Português”, do 3º ano do Ensino Fundamental – série/ ano em que se entende que a criança já sabe ler e, portanto, adquiriu mais autonomia para o uso do livro didático. A escolha por esta coleção deu-se devido ao fato de esta ser a coleção que teve maior distribuição pelo Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), no período de 2019 a 2022, no território nacional, entendendo-se assim que é a coleção que tem maior influência em âmbito nacional.

O corpus foi constituído a partir de ocorrências da palavra “professor” presentes no livro, assim como imagens que representam sua figura. Deste levantamento, constatou-se que há apenas uma imagem representativa do professor (na verdade uma professora), vinte vezes em que a palavra “professor(a)” é mencionada e 1 vez em que a referência à professora é feita por meio do pronome anafórico de tratamento “senhora”.

A partir deste levantamento e da análise do contexto em que estão inseridas as palavras “professor” e a imagem da professora, percebeu-se que o professor aparece em diversas situações, as quais serão explicitadas a seguir por meio de alguns exemplos retirados do próprio *corpus*.

Figura 1 - Exemplo

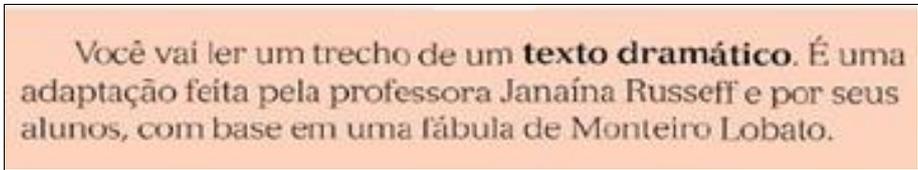


Fonte: “Buriti mais Português”, 3º ano, p. 17.

A professora está em uma posição de autoridade, por um lado, já que pediu algo ao aluno e ele a está obedecendo. O aluno entrega ao Sr. Osvaldo (provável superior da professora, um coordenador ou diretor) as redações, ou seja, de alguma maneira temos

uma professora na posição de quem presta contas a alguém que de alguma forma está supervisionando o seu trabalho. Ou seja, ao mesmo tempo que aparece a figura da professora como autoridade com relação ao aluno, mostra também como alguém que presta contas de seu trabalho e da aprendizagem de seus alunos, quer dizer, é possível notar que a aprendizagem é controlada, não só pela professora, mas também pela instituição para a qual trabalha. Além disso, essa charge pode estar reverberando implicitamente uma situação alertada por Aranha (2006, p. 50) ao citar Jurandir Freire Costa, que afirma que “numa sociedade autoritária, ditatorial, a opressão é fundada basicamente na rotina e na burocracia”.

Figura 2 - Exemplo

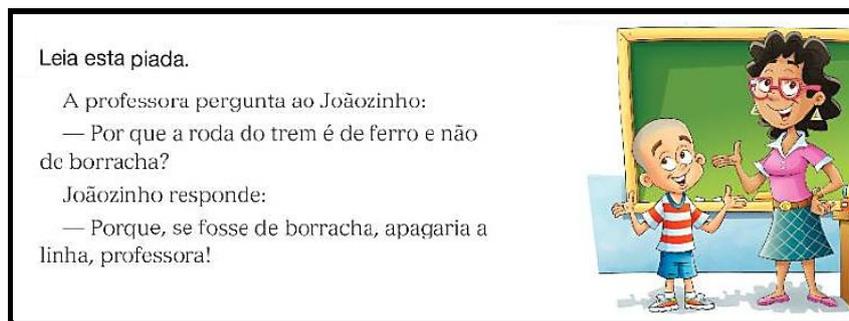


Você vai ler um trecho de um **texto dramático**. É uma adaptação feita pela professora Janáina Russeff e por seus alunos, com base em uma fábula de Monteiro Lobato.

Fonte: “Buriti mais Português”, 3º ano, p. 72.

A professora aparece como orientadora de uma atividade intelectual, literária; como alguém que tem uma posição de destaque e liderança e conduz os alunos na produção de um produto bem-feito, acabado e que merece a atenção de outras pessoas. Ou seja, a professora tem uma posição importante, traz um conhecimento cultural aos alunos quando toma como base um texto literário de Monteiro Lobato e então podemos pensar em algumas características da escola tradicional; porém a participação do aluno foi ativa e está sendo valorizada, característica percebida nos ideais da Escola Nova; isto, aqui temos um exemplo de equilíbrio entre características positivas de dois momentos distintos e então, pedindo licença a Saviani, podemos afirmar que de um extremo ao outro a vara finalmente atingiu a posição mais adequada.

Figura 3 – Exemplo



Fonte: “Buriti mais Português”, 3º ano, p. 193.

No quadro acima temos duas ocorrências da palavra professora e a imagem de uma professora. Com relação à imagem, a professora encontra-se à direita, posição que segundo a “Gramática do Design Visual”, de Kress e Van Leeuwen (2006), costuma ser ocupada pelo que é novo, então a professora pode ser colocada como aquela que traz o novo. Ela usa óculos que pode ser a representação simbólica daquele que é inteligente, que detém o conhecimento. Ela é sorridente o que nos permite afirmar que apesar da resposta de brincadeira do aluno, ela o acolhe, não pune, tratando-o como a criança que é. É possível afirmar ainda que a mão na cintura indica que há uma certa postura de repreensão, porém que é feita de forma carinhosa, sem punição, apesar da brincadeira. Um outro ponto interessante é o fato de os olhos de ambas as personagens estarem voltados para direções opostas, o que pode ser uma informação importante, isto é, pode estar evidenciando que professora e aluno estão em posições distintas e olham para caminhos diferentes, que tem objetivos opostos; o que compõe, inclusive, uma pista que ressalta o conflito existente na educação atualmente.

Na primeira ocorrência da palavra “professora”, está é colocada na posição de quem orienta e procura levar o aluno ao conhecimento por meio de perguntas que o façam refletir, ou, por outro lado, que procurem verificar sua aprendizagem ou memorização de um determinado conteúdo (pelo contexto não é possível definir a intenção da professora). Mas pela postura do aluno e o reforço da imagem, é possível inferir que a intenção não é verificar a se houve memorização de um conteúdo, mas, provavelmente, seja uma forma de levar o aluno a raciocinar e/ou refletir sobre algo (neste caso, o porquê de as rodas do trem serem de ferro). Já na segunda ocorrência, temos um vocativo usado pelo Joãozinho, que, por meio do contexto, e associada à imagem ao lado, evidencia uma relação de intimidade com a professora, alguém com quem se pode, inclusive, brincar.

A análise conjunta – linguagem verbal e linguagem não verbal – do exemplo 7, reflete uma ideia escolanovista na qual o aluno é o centro, o professor não é uma autoridade no sentido tradicional a quem se deve respeito e obediência, mas alguém íntimo, com quem se pode ter, inclusive, uma relação afetiva. Neste caso, o aluno real, aquele que usa o livro didático, se não for muito bem orientado, pode entender que tem a permissão de brincar com o professor e, então, é preciso lembrar que o limite entre o brincar com o professor e a falta de respeito com ele constitui-se por uma linha bem tênue.

Por fim, a partir dos exemplos aqui registrado e comentados, e a partir da análise das outras ocorrências presentes no livro didático alvo desta pesquisa, encontramos o professor em posições diversas: três vezes como exemplo de leitor, seis vezes como organizador de atividades (que poderiam ser feitas por qualquer pessoa e não necessariamente um professor), duas vezes com autoridade, duas vezes como condutor de atividade intelectual, cinco vezes na posição daquele que detém o saber, uma vez como alguém que trabalhou junto aos alunos e que em grupo produziram um trabalho louvável e, por fim, uma vez como aquele que presta contas a um superior.

Enfim, a partir dos exemplos acima expostos e da análise das outras ocorrências presentes no livro, podemos fazer algumas considerações, que serão vistas na seção a seguir.

Considerações finais

Finalmente, é possível afirmar que, a partir da revisão bibliográfica na qual buscamos por indícios da percepção que se tem do mestre-professor ao longo da História Ocidental da educação, e da comparação do resultado dessa busca com os contextos nos quais a palavra professor/professora, bem como a imagem que representa esse profissional, aparece no livro didático do 3º ano do Ensino Fundamental, de maior circulação nas escolas públicas do território nacional, alcançamos o nosso objetivo que era entender qual é o tipo de professor que vem sendo apresentado implicitamente, assim como se há um movimento de (des)valorização docente, por meio deste instrumento de ensino-aprendizagem, ao estudante do referido ano de escolarização.

É importante entender a trajetória do mestre ao longo dos anos, pois da construção advinda de cada fase formou-se o que conhecemos hoje como professor. Ou seja, o professor é uma construção sócio-histórica-política, cuja representação pode ir se alterando no decorrer do tempo.

A partir do que constatamos com a análise proposta, fica evidente que o livro didático analisado apresenta uma valorização da função docente, pois na maior parte das ocorrências, o professor é posto em um lugar de respeito e de intelectualidade, ou ainda como alguém que está próximo ao aluno, conduzindo-o no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Imbernón (2011, p. 14),

Hoje a profissão docente não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Este autor fala muito em formar o docente a fim de superar a alienação profissional, desenvolvendo nele capacidades reflexivas, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional. Conforme Demerval Saviani (2018), quando ao se referir à maneira como o professor contribui para o crescimento e desenvolvimento de seu aluno ele explica que

[...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentação desenvolver-se-á como decorrência da Problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais (SAVIANI, 2018, p. 64).

Quer dizer, o mestre-professor tem uma missão e uma responsabilidade muito maior do que se poderia imaginar há algum tempo, pois precisa estar atento à realidade social na qual seu aluno está inserido, e às políticas públicas de educação, além de realizar a formação continuada permanente procurando se instrumentalizar no que concerne as metodologias mais adequadas para a aprendizagem individual e coletiva, as formas como o cérebro aprende, maneiras de adequar os currículos que muitas vezes são impostos às necessidades de seu público, dominar as ferramentas tecnológicas tão úteis e necessárias. Assim, a partir de uma visão ampla do contexto no qual está inserido, poderá agir de forma a tornar a docência em uma profissão verdadeiramente reconhecida pela sua importância, respeitada e atrativa, de maneira que o estudante, desde muito cedo, (assim como todos os envolvidos no processo educacional direta ou

indiretamente) reconheça o professor como um profissional a quem se deve respeito, confiança e admiração, além de ser com quem pode-se trabalhar em parceria a fim de todos poderem se desenvolver.

Referências

ARANHA, M. L. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

ARANHA, M. L. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BULFINCH, T. **O Livro de Ouro da Mitologia**: História de Deuses e Heróis. Trad. David Jardim Junior. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CAPALBO, C. As Raízes Históricas da Filosofia e da Educação no Brasil. In: CRIPPA, A. (Org.) **As Ideias Filosóficas no Brasil**: século XX. São Paulo: Convívio, 1978. p. 39-83.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAEGER, W. **Paideia**: A Formação do Homem Grego. Tradução: Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fantanella. 2. ed. rev. Piracicaba: Unimep, 1999.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 3. ed. London: Routledge, 2021.

PORTO, S. L. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2018.

SILVEIRA, C. R.; MASCIA, M. A.; AZEREDO, L. A. Filosofia e Educação como “Modo de vida”: o cuidado de si, do outro e o agradecimento a Asclépio. **Educação e Filosofia**, [S.l.] v. 34, n. 70, p. 279-306, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-51259>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

Formação de Professores na Ciberultura

Janaína Martins Corrêa*
Juliana Brandão Machado**

Introdução

Neste artigo, fazemos um recorte da pesquisa que foi desenvolvida propondo aos profissionais da educação a reflexão sobre a sua prática pedagógica e a necessidade de formação contínua para o aprimoramento do fazer pedagógico. Essa pesquisada foi realizada anterior à pandemia de Covid-19. O trabalho ocorreu numa escola pública municipal, localizada no interior do Rio Grande do Sul, no ano de 2019, com os professores do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa dezenove professores de diferentes áreas de conhecimento.

O objetivo geral da pesquisa-intervenção foi proporcionar oficinas de aplicativos digitais para professores de uma escola pública municipal nos princípios da ciberultura, procurando avaliar se a intervenção auxiliou a prática docente. Os objetivos específicos foram: incentivar o uso de dispositivos tecnológicos na prática educativa; apresentar algumas ferramentas tecnológicas digitais disponíveis; mediar encontros com os professores para mostrar a utilização dessas ferramentas tecnológicas e desenvolver juntamente com os professores uma reflexão sobre a possibilidade do uso dessas ferramentas na prática educativa. Sendo assim, cabe a nós, como professores, pensar novas formas de produzir conhecimento utilizando os recursos digitais e considerando que o sujeito contemporâneo é “[...] capaz de pensar, de ser, relacionar-se e agir de forma crítica para a formação de cidadãos e não só consumidores” (PRETTO, 1996, p. 73).

Vivemos numa sociedade repleta de tecnologias onde não conseguimos pensar na educação sem o uso dos recursos tecnológicos digitais, não por uma questão de modismo, mas sim por fazerem parte da vida cotidiana dos sujeitos, constituindo a ciberultura. Conforme Pretto (2013, p. 31), “[...] isso tudo porque vivemos um mundo profundamente transformado pela presença marcante das tecnologias digitais, que têm

* Mestre em Educação (UNIPAMPA), Professora da Rede Municipal de Santa Vitória do Palmar.

E-mail: janainasvp@gmail.com

** Doutora em Educação (UFRGS), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIPAMPA).

E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br

possibilitado a interação entre o local e o não-local de forma intensa e quase instantânea”. Na mesma direção, Tori (2009, p. 05) afirma que o uso dessas tecnologias digitais “[...] já se justificaria pela simples necessidade de a escola refletir a realidade cultural de seus alunos”. Sendo assim, evidencia a necessidade de repensarmos a escola para que se torne um ambiente mais agradável e atraente.

Todas essas conquistas e avanços tecnológicos criam novos paradigmas estimulando mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas decorrentes do amplo acesso do fluxo de informações que estão disponíveis no espaço cibernético. Essas mudanças também estão relacionadas à ciberultura, que se constitui através das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com as tecnologias digitais. Hoje, com os desafios educacionais provocados pela pandemia, precisamos continuar buscando meios de preparar aulas que provoquem os estudantes a participarem de forma mais autônoma para construírem a aprendizagem. Entretanto, não basta que o professor domine os conteúdos escolares, suas habilidades devem ir além da sala de aula, oportunizando situações em que os estudantes reflitam e sintam-se desafiados com a proposta de aprender.

Metodologia

O recorte do trabalho apresentado aqui teve como abordagem metodológica a pesquisa intervencionista, tendo em vista que “envolve o planejamento e a implementação de interferências” na prática educativa dos sujeitos envolvidos. Como aponta Damiani apud Gil (2010, p. 58), “[...] as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. Os professores participantes da pesquisa serão identificados com a letra P e numerados de 1 a 15, para que fique de forma sigilosa sua participação e assim, não sejam identificados. Esse trabalho foi desenvolvido ao longo do ano de 2019, durante os meses letivos.

Justificamos o uso do diário de campo devido à importância do observador ser o mais fidedigno possível ao que está sendo observado ao registrar os fatos. Na visão de Costa e Guindani (2012), o diário de campo é um excelente instrumento de sistematização da práxis profissional e da investigação da realidade social, dada a possibilidade de interlocução entre prática e teoria.

A proposta de trabalho, a qual foi uma oficina digital, pedagógica e reflexiva, os professores desenvolveram um relato descritivo após o último encontro, onde optaram por desenvolver uma aula, em uma de suas turmas, utilizando algum recurso tecnológico apresentado durante a intervenção. Nesse relato, os professores

descreveram como foi essa experiência ao unir a tecnologia na prática pedagógica. Além disso, Paviani e Fontana (2009, p. 78) enfatizam que as oficinas pedagógicas possuem uma ação consciente, ou seja, seu principal objetivo é a atividade prática “[...] pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”.

Para realizar a avaliação da intervenção pedagógica utilizamos os instrumentos de fotografia e diário de campo e, como técnica de coleta de dados, a observação participante e o relato dos professores que descreveram sua experiência ao utilizar os recursos digitais em sua prática educativa. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 194) a observação participante “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

Ciberultura e Formação de Professores

O conceito de ciberultura proposto por Pierre Lévy (2007), aponta a necessidade de repensar os caminhos da humanidade, em relação ao advento dos avanços tecnológicos descritos nas suas pesquisas. Para Lévy (2007, p. 15), “[...] a ciberultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer”. Continua sua definição afirmando que a ciberultura “[...] expõe uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores ao redor do mundo” (LÉVY, 2007). Na área da educação, que é o foco deste trabalho, o termo ciberultura estabelece o surgimento de um paradigma que busca novas formas de construção entre o sujeito e o saber, desfazendo a ideia historicamente constituída que o professor era o centro do conhecimento. O papel do professor passa a ser de um incentivador que propõe desafios para os estudantes construírem sua aprendizagem de forma autônoma.

Na ciberultura as relações e funções humanas são modificadas a cada momento, através das “tecnologias intelectuais”, porque são dinâmicas e objetivas permitindo o seu compartilhamento. A expressão “tecnologias intelectuais”, utilizada por Lévy (2007), compreende o fato de o sujeito estar em constante aprendizagem na sua trajetória profissional ou pessoal. As necessidades que surgem no decorrer das nossas vidas possibilitam o aprimoramento e a construção de novas aprendizagens.

Santos (2013) diz que a ciberultura é a forma como o sujeito se apropria e utiliza de maneira benéfica dos recursos tecnológicos, constituindo uma relação híbrida entre o sujeito e as tecnologias. As tecnologias são artefatos culturais produzidos pelo próprio sujeito, tendo em vista que ele vai se constituindo através da relação entre os recursos

tecnológicos e o seu pensar e agir na sociedade e vem se assinalando “[...] atualmente pela emergência de mobilidade ubíqua (em todos os lugares) em conectividade com o ciberespaço e as cidades” (SANTOS, 2012).

Sendo assim, a web se torna um novo espaço de informações, e também um lugar de conhecimento e aprendizagem produzido pelo ser humano nessa nova cultura. Dessa maneira, percebemos que a cibercultura se forma com as relações estabelecidas entre as tecnologias digitais e o ser humano. O sujeito produz a tecnologia e ao mesmo tempo se constitui através dela, produzindo e compartilhando o conhecimento.

Essa nova cultura emergente é apontada nos estudos de Pretto (2013, p. 68) não como um suporte pedagógico, mas sim como uma cultura digital que “[...] precisa estar presente nos currículos de forma efetiva, envolvendo e amalgamando os conteúdos e atividades cotidianas nas escolas”. Para ocorrer a mudança nos currículos escolares é necessário repensar a prática educativa dos professores e como se dá a sua formação. Por isso, pensamos que uma alternativa para aproximar a cibercultura da docência seja contribuir com a formação de professores apresentando alguns recursos digitais que podem corroborar com a prática educativa.

A intervenção

O trabalho proposto apresentou diferentes recursos tecnológicos através de oficinas pedagógicas digitais fundamentadas nos princípios da cibercultura, buscando novas formas de potencializar o uso dos recursos tecnológicos digitais na prática educativa, de maneira que sejam produtores de cultura e não apenas consumidores.

A práxis realizada através das oficinas digitais oportunizou aos professores trabalharem com seus pares de forma colaborativa durante a elaboração de algumas atividades sugeridas. Na visão de Paviani e Fontana (2009, p. 78), “[...] oficina pedagógica é uma forma de construir conhecimento, através da ação e com embasamento teórico”. A partir dessa premissa, as oficinas foram oportunidades de vivenciar situações concretas e significativas que buscaram contribuir com a prática educativa dos sujeitos participantes da intervenção.

Foram apresentados alguns recursos digitais, disponíveis antes da pandemia, os quais muitos professores desconheciam. Algumas atividades propuseram uma interação entre os professores, porque deveriam ser realizadas em grupo, enquanto que as demais eram interativas por exigirem algum dispositivo móvel, com acesso à internet. Segundo Tori (2009, p. 05) a interação consiste na “[...] ação exercida entre dois elementos”, enquanto que a interatividade se caracteriza pela “percepção da

capacidade, ou potencial, de interação propiciada por determinado sistema ou atividade”.

A atividade de cada oficina foi programada em três partes, as quais serão descritas posteriormente. Para as oficinas digitais, os professores puderam optar em utilizar seus dispositivos móveis (*notebooks*, *smartphones* ou *tablets*) ou o computador do laboratório de informática disponível na escola. Como a escola não possuía o sinal de *wi-fi* liberado, alguns utilizaram sua própria rede de dados móveis. A intenção era que os professores percebessem que não precisávamos estar no laboratório de informática para realizar a oficina, e sim a necessidade era do dispositivo eletrônico móvel estar conectado com a internet.

O trabalho proposto teve como princípio a realização de oficinas digitais totalizando vinte horas semanais de estudos síncronos. Cada encontro de quatro horas semanais, com atividades presenciais e dez horas foram a distância. As atividades a distância foram realizadas de forma assíncrona com o objetivo de troca de informações, dúvidas, ampliação das discussões dos encontros presenciais, socializações de materiais, de vídeos e avaliações dos encontros através de um grupo no *WhatsApp* para que pudessem aprofundar seus conhecimentos. Os recursos digitais apresentados durante a oficina foram as ferramentas disponíveis no *Google*, especificamente o *Sala de Aula*, *formulário eletrônico* e o *Doc*, *Kahoot*, *Socrative*, *VideoShow*, *Storbirdy*.

Os relatos no grupo de *WhatsApp* contribuíram para a avaliação do projeto de pesquisa-intervenção. Consideramos que esse aplicativo contribui com a ampliação de tempo e espaço escolar, fomentando um trabalho mais colaborativo entre os pares para que possam aprofundar seus conhecimentos e a pesquisa. A intervenção foi composta por três momentos distintos, mas que se complementavam entre si desenvolvidos a partir dessa estrutura:

- Primeiro momento: Explicação da proposta de intervenção descrevendo como seria o seu desenvolvimento ao longo dos demais encontros. Apresentação do aplicativo digital utilizado, mostrando que a atividade poderia ser desenvolvida via *smartphone*, *notebook* ou no laboratório de informática da escola. O objetivo era mostrar aos professores que não existe mais a necessidade de um lugar físico para utilizar os recursos tecnológicos, que hoje vivemos uma *mobilidade ubíqua*.
- Segundo momento: Depois da apresentação do aplicativo digital e do seu funcionamento, inicia-se o diálogo sobre a potencialidade pedagógica e como poderia ser utilizada no âmbito educacional.

- Terceiro momento: Momento da elaboração da atividade com o recurso visto na oficina digital considerando sua disciplina e as turmas em que atuam.

Análise e Discussão dos Resultados

Para organizar a discussão dos dados apresentaremos aqui duas das categorias de análise desenvolvidas no decorrer do trabalho: “Utilização dos aplicativos digitais como ferramenta na prática educativa” e “Reflexões sobre a formação continuada de professores na ciberultura”, que serão descritas na sequência.

Utilização dos Aplicativos Digitais como Ferramenta na Prática Educativa

Um dos objetivos específicos da pesquisa-intervenção foi proporcionar aos professores uma forma de utilizar as ferramentas digitais na sua prática educativa, que o ato de lecionar fugisse do modo tradicional, onde o professor é o detentor do saber e os estudantes meros ouvintes, como ainda são vistos em algumas escolas. Lembrando que estamos rodeados de conhecimento na sociedade hodierna, a utilização dos aplicativos digitais vem a contribuir para uma melhoria da prática desses profissionais e que para muitos estudantes é somente na escola que ocorre o contato com o mundo digital, devido à desigualdade da sociedade brasileira. Pretto (1999, p. 104) afirma que “[...] em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias”.

Oportunizar aos professores oficinas digitais apresentando alguns aplicativos que podem ser usados no âmbito educacional foi algo diferente nessa instituição de ensino entre os professores. Essa prática é corroborada pela fala de Silva (2012, p. 254):

O professor precisa tomar consciência do movimento próprio das tecnologias digitais em sintonia com a sociedade da informação, com a ciberultura e com o perfil comunicacional dos aprendizes. Estes são cada vez menos subservientes à lógica unívoca das mídias de massa, quanto mais operam com o mouse, a tela tátil, as janelas móveis e tridimensionais que permitem mais que meramente olhar e assistir.

As intervenções realizadas com os professores oportunizaram novas maneiras de perceberem o uso dos recursos digitais na sua prática educativa. Algumas falas dos professores evidenciam essa questão: *Os aplicativos são todos maravilhosos e vai com certeza enriquecer nossa prática na sala de aula. Apliquei um dos aplicativos e os alunos*

amaram. Vou continuar a aplicar para acrescentar na aprendizagem (P16); Os aplicativos, Google sala de Aula, Kahoot e o Socrative, eu não conhecia e irei usar com meus alunos de 9º ano construindo jogos com o conteúdo trabalhado e aplicando provas, mas acredito que todos os aplicativos que foram disponibilizados poderão ser aproveitados, irá depender da disponibilidade do laboratório da escola, já que não temos o sinal de wi-fi liberado, pois nem todos os alunos possuem internet em casa. Não imaginava que iria aprender a mexer nos aplicativos, tenho dificuldades com a tecnologia (P1). Desta maneira, percebe-se que através da construção da atividade os professores tiveram a possibilidade de conhecer alguns aplicativos e manuseá-los para que, assim, conseguissem elaborar uma atividade pedagógica aliada aos recursos digitais, até então desconhecidos por eles. A fala da P (09) diz que: *Imagina só, se eles não vão gostar? Eu estou adorando! Já estou vendo a carinha deles (risos).*

A utilização das ferramentas digitais na prática educativa corrobora com uma prática mais vinculada à ciberultura. Como resposta reflexiva, temos o comentário da P (04), que ressaltou na sua fala: *todo o conteúdo apresentado veio ao encontro do que precisamos para uma aplicabilidade maior, pois nossas metodologias carecem de uma evolução tecnológica. Precisamos interagir mais! Evoluir!!* Não podemos determinar que os recursos digitais aliados à prática educativa são apenas instrumentos para uma educação futura e que somente a tecnologia irá salvar a educação. Logo, a P (10) diz que: *não podemos usar a tecnologia todos os dias, têm que ter um equilíbrio entre o tradicional e esses recursos todos. Tem que ter uma mediação entre eles.* Isso se relaciona ao que Pretto (2013, p. 112) propõe que

Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros tempos, porque é evidente que a educação numa sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação.

Sendo assim, percebe-se que não basta somente a inserção dos aplicativos digitais na prática pedagógica do professor, mas sim, como uma forma de refletir sobre as potencialidades que tais recursos podem oferecer, como o compartilhamento de conhecimentos.

Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores na Ciberultura

Alguns apontamentos realizados pelos professores permitiram a análise para elucidar a temática, tais como: P (07) *Muito proveitoso, foi exatamente o que eu queria e necessitava. Confesso que pensei que não seria assim, achava que veríamos vídeo e ficaríamos somente na conversa como no grupo do WhatsApp, gostei por ser prático.* Assim, mostra a necessidade de termos formações que contemplem nossa práxis. Estamos em constante formação, sendo que este é um processo permanente de construção de saberes desenvolvidos ao longo da carreira profissional. Segundo Nóvoa (2009, p. 02), temos “[...] a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão e essas formações devem ter momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. P (06) afirma: *Considero muito positivo e proveitoso para o nosso aprimoramento tecnológico. As ferramentas as quais fizemos uso nesta formação foram de grande valia que certamente, aproveitarei para as próximas aulas, quando poderei usar esses recursos!* O P (14) diz que: *Conhecimentos de ferramentas tecnológicas para uso em sala de aula e fora dela; Formação prática. Vimos como se faz e fizemos as atividades; Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem com a utilização das ferramentas tecnológicas.* De acordo com as falas dos professores, constatamos que a intervenção obteve êxito e contribuiu para a construção de novos conhecimentos e o enriquecimento da prática educativa. Para P (02), a formação foi *muito prática, mostrou como fazer, possibilidade de compartilhar as atividades com os colegas da escola e com outros, utilização dos aplicativos em qualquer ambiente escolar desde que tenha um aparelho eletrônico e internet.* Um dos atributos da ciberultura aparece na fala da P (02), evidenciando a característica do trabalho colaborativo, a construção e compartilhamento, expandindo-se de forma cooperativa. Em relação à duração das oficinas digitais, uma professora salientou que foi regular, porque tem muita dificuldade em entender e lembrar de como acessar as plataformas e até mesmo o e-mail. Onze professores destacaram que a duração da intervenção foi boa, mas que poderia ter mais encontros para praticarem juntamente com a formadora, porque sentiam-se mais confiantes no caso de errarem e não saberem como proceder para solucionar o problema. Seis professores indicaram que a duração da formação foi ótima. Outro item analisado foi a adequação da carga horária de cada atividade, no qual três professores apontaram que foi boa e quinze marcaram ótimo. A respeito da aplicabilidade das informações quatro professores marcaram que foram boas e cabíveis no âmbito educacional e dezoito optaram por ótimo, que todas as informações podem ser utilizadas na sala de aula dando ao professor a possibilidade de produzir suas questões de acordo com os seus objetivos. A respeito da possibilidade de seguirem utilizando as informações aprendidas na oficina

quatro marcaram que talvez sim, de acordo com a disponibilidade do laboratório na escola e da liberação do sinal de wi-fi na escola, enquanto que quatorze indicaram que irão continuar utilizando as ferramentas digitais que viram durante os encontros da formação.

Deste modo, as oficinas pedagógicas digitais buscaram complementar os saberes dos professores, em relação aos recursos digitais, além de gerar o trabalho em equipe e proporcionar a troca de conhecimentos entre os sujeitos participantes da atividade. Apresentamos parte da fala da P (16): *Acredito que a tecnologia é uma ferramenta indispensável nos dias de hoje, porém eu não tinha conhecimento de como poderia inovar e trazer para sala de aula atividades diferenciadas.* Sendo assim, é fundamental que o professor conheça e se aproprie das ferramentas tecnológicas aliando-as à sua prática pedagógica, tornando-a mais próxima da ciberultura em que estamos inseridos.

Assim, não adianta treinar professores para utilizar os recursos digitais de forma mecânica, mas sim criar condições onde eles possam refletir e compreender que fazemos parte de uma sociedade globalizada e há a necessidade de criarmos novas possibilidades de espaços educativos que atendam às características dessa configuração social. Para Santos (2014), nos constituímos no momento em que constituímos o outro enquanto sujeitos pensantes e atuantes no espaço. Lembrando que o espaço do conhecimento hoje nem sempre é o escolar, pois são múltiplos e nele se constituem saberes diferentes.

Outras falas significativas dos professores foram destacadas, como a do colega P (02): *Não sei como oferecer aos nossos alunos, sendo que alguns não têm celulares e a escola não tem “computador” para todos, ou seja, não tem como oferecer wi-fi a todos para usar o celular.* A P (06) falou: *Como aplicar em turmas grandes com pouca disponibilidade de computador e internet?* Para ratificar as afirmativas acima, trazemos a reflexão de Santos (2014, p. 130) que afirma que ainda existem muitos professores com dificuldades de conciliar os recursos digitais a prática educativa e “[...] apesar de terem um dispositivo em sala de aula, por diversos motivos, muitos ainda estão às voltas com a utilização do computador da sala de informática que, em alguns casos, está sem utilidade e, ademais, desconhecem os potenciais do celular”.

A formação continuada dos professores fundamentada no ambiente cultural contemporâneo, a ciberultura, é determinada pela maneira como essas relações sociais se formam, enfatizando uma nova forma de comunicação, motivada pelo uso dos recursos digitais disponíveis nos dias atuais. As demandas do mundo contemporâneo mostram que a formação de professores ganha um novo viés, propondo uma mudança diante do cotidiano escolar, onde o professor possa refletir sobre sua prática e, assim,

ressignificá-la. Enfim, a formação continuada dos professores na cibercultura é fundamental, pois colabora com o aprimoramento dos profissionais da educação *in loco*, estabelecendo-os como autores da sua prática educativa.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido oportunizou repensar a prática educativa tendo como ferramenta pedagógica o uso dos recursos digitais disponíveis nos dias atuais, para um aprimoramento e melhoria na qualidade de ensino. A intervenção foi realizada através de oficinas digitais com os professores do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. As oficinas oportunizaram aos professores conhecerem ferramentas digitais, que podem colaborar com a prática pedagógica, inserindo-os no cibercultura. Durante a intervenção, foram apresentados aos professores participantes diferentes recursos digitais sendo instigados a refletir sobre o uso destes recursos na sua prática pedagógica, analisando se teriam uma potencialidade pedagógica.

Entretanto, é importante lembrar que a formação continuada que os professores participaram não terminou com o encerramento dessa pesquisa, tendo em vista que a todo instante estamos em processo de aprendizagem. O uso dos recursos que foram apresentados promoveu repensar a educação, viabilizando a construção de um novo olhar perante os recursos tecnológicos disponíveis na internet, os quais corroboraram com o desenvolvimento da prática pedagógica do professor durante o ensino remoto a que fomos submetidos pela pandemia de Covid-19.

A formação de professores é um processo de aprendizagem que deve propor momentos em que se possa refletir sobre as experiências vivenciadas para que, assim, se constituam novas aprendizagens. No decorrer da pesquisa constatamos que os objetivos previstos foram contemplados, considerando que muitos professores não conheciam os recursos digitais apresentados e que passaram a fazer parte da sua prática pedagógica. Afirmamos isso devido ao fato de alguns passarem a utilizar as ferramentas digitais após o término da intervenção. Alguns professores alegaram que não usavam os recursos digitais na sua prática educativa porque não os conheciam, ou não sabiam como utilizá-los, e foi através da intervenção, ao ouvir seus pares, que estabeleceram sugestões para aplicar na sala de aula.

Essa pesquisa-intervenção não tem a pretensão de resolver os problemas educacionais vigentes no Brasil, mas procurou demonstrar que é possível repensar a prática educativa construindo outras alternativas para o trabalho pedagógico no mundo contemporâneo ao qual vivemos.

Referências

COSTA, J. V. da; GUINDANI, M. K. Didática e pedagogia do diário de campo na formação do assistente social. **Revista Virtual Emancipação**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 265-278, 2012.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÉVY, P. **Ciberultura**. São Paulo: Ed. 34, 2007.

NÓVOA, A. **Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão**. Universidade de Lisboa, Portugal. 2009 Disponível em:
<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

PRETTO, N. de L. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador. EDUFBA, 2013. 252p.

PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [online]. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 75-83.

SANTOS, E. O. Educação e ciberultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-302, jan./abr. 2013.

SANTOS, E. O. **Pesquisa-formação na Ciberultura**. Santo Tirso. Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. O. Ciberultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S.l.], v. 04, n. 07, p. 159-183, jan./jul. 2012.

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP** – Departamento de Computação/FCET/PUC-2009.

A construção de saberes docentes durante o ensino remoto: por uma transformação pelo trabalho e para o trabalho

Glenda Demes da Cruz^{*}

Amanda Moreira de Sousa Santana^{**}

Aline Alves Parente^{***}

Introdução

Os anos 2020 e 2021 têm se mostrado bastante desafiadores para a educação. Vivemos um cenário de incertezas desde que fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, que nos ceifou a possibilidade de ensinar e aprender da forma que tradicionalmente fazíamos.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), colhidos na pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, entre os meses de fevereiro e maio de 2021, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais e mais de 98% das escolas do país adotaram estratégias não

* Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras, Mestre em Linguística Aplicada e doutoranda do Programa de Linguística Aplicada da mesma instituição. Atua na área de Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem e formação de professores de língua inglesa, em interface com a prática reflexiva e análise da atividade docente. É membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

E-mail: glenda.demes@uece.br.

** Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e doutoranda do Programa de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo estudos sobre a análise da atividade docente. É membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

E-mail: amanda.santana@aluno.uece.br

*** Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará e Mestranda do Programa de Linguística Aplicada na mesma instituição. Atua na área de Linguística Aplicada, com foco em estudos acerca da análise da atividade docente. É membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

E-mail: aline.parente@uece.br.

presenciais de ensino. Quanto ao ano letivo de 2020, 90,1% das escolas brasileiras não retornaram às atividades presenciais¹.

Os dados acima expõem a realidade educacional de nosso país, que amarga os efeitos devastadores da desigualdade na educação para além dos muros da escola, escancarando “[...] o fato mais geral de que o capital cultural, tanto quanto o capital financeiro é desigualmente distribuído” (COULMAS, 2014, p. 86).

Aos alunos – a quem deveriam ser proporcionadas experiências concretas de partilha de conhecimentos e contextos interativos – e aos professores – a quem deveria ser proporcionada uma formação adequada para lidar com as diversas questões que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem – coube o ônus do impacto negativo da aprendizagem neste cenário de guerra.

O professor, combatente da linha de frente, tem sido exposto aos efeitos nocivos advindos de uma luta desigual, na qual lhe pesa o dever de “entregar o conteúdo”, garantindo a interação como se fazia antes da mudança do meio presencial em que circulava o gênero aula, sem sequer o direito a uma formação prévia que lhe pudesse permitir o acesso aos letramentos necessários para a nova realidade que se apresenta.

Desde a constatação da angústia coletiva quanto à falta de formação prévia para as tecnologias adequadas ao meio até os dias atuais, observamos que a exposição ao novo vem novas aprendizagens e trocas de saberes quanto a questões relacionadas à atividade docente. Essa troca, por sua vez, tem oportunizado um novo olhar para o ensino, a partir da multiplicidade de opções geradas pelo uso da rede, que certamente continuará a ocupar o seu espaço nos processos de ensino e aprendizagem.

Observamos esse movimento em estudos recentes (CLEMENTE; CRUZ, 2021; RIBEIRO, 2020; PAIVA 2020; COSCARELLI 2020), que tratam das dificuldades mais frequentes, enfrentadas pelos docentes durante sua atividade, buscando trazer sugestões para a mitigação das mesmas. Tomando tais estudos como referência, interessou-nos investigar as dificuldades ainda enfrentadas pelos professores após esse período de exposição ao ensino remoto emergencial, e que saberes adquiriram a partir das experiências vivenciadas. Para tanto, solicitamos o compartilhamento de experiências de professores das escolas públicas da rede estadual do Ceará durante o ensino remoto.

¹ Mais detalhes podem ser encontrados em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>>.

Apresentamos, nas seções seguintes, a teoria que embasou nossa pesquisa, seu contexto e a análise do corpus. Fundamentadas em Amigues (2004), Saujat (2004), Souza-e-Silva (2004) e Tardif (2014), abordamos a atividade docente e do ensino como trabalho. Em seguida, discutimos o desenvolvimento da atividade docente durante as atividades virtuais (CLEMENTE, CRUZ, 2021; SILVA, 2021; RIBEIRO, 2020; PAIVA, 2019), e tratamos do contexto da pesquisa e da nossa interpretação dos dados coletados.

A jornada docente: dos saberes pré-profissionais ao trabalho no magistério

A atividade docente tem sido objeto de variadas pesquisas que buscam entendimentos sobre o trabalho do professor e os aspectos envolvidos em sua atividade. Como o professor ensina, quais estratégias utiliza, como suas crenças interferem nesse processo, a relevância das questões histórico-sociais, a atividade mediadora do professor e sua relação com sujeitos envolvidos e os documentos oficiais para o exercício da atividade são algumas das múltiplas questões que se busca responder sob diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas.

Souza-e-Silva (2004) entende a complexidade que é a jornada docente, pontuando que esta envolve diferentes aspectos como as prescrições, a aprendizagem dos alunos, a organização escolar e o coletivo educacional. Além disso, a autora aborda as preocupações profissionais dos professores: iniciar uma aula, terminá-la, relacioná-la às demais; organizar o trabalho dos alunos dentro e fora da sala de aula. Todos esses aspectos estão inseridos na atividade docente, que não se reduz apenas ao momento da aula, mas começa bem antes e termina bem depois.

A busca pela eficácia das práticas educacionais tem sido uma constante nas pesquisas científicas. O crescente interesse pela formação de professores tem culminado em várias pesquisas que buscam encontrar caminhos para uma reflexão sobre a prática docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação continuada. Nesse sentido, é importante compreender o percurso trilhado pelas pesquisas em Linguística Aplicada, e as implicações desses estudos para a atividade docente.

Nas décadas de 50 e 60 os estudos sobre o ensino de línguas e formação de professores buscavam, conforme Miller (2013), encontrar fórmulas de sucesso que garantissem a eficiência do trabalho do professor. Nessa perspectiva, no processo de formação inicial, o graduando esperava ter acesso a técnicas eficazes que pudessem ser aplicadas em suas futuras salas de aula. Somando-se a isso, no que diz respeito à formação continuada, as pesquisas também tinham uma perspectiva prescritiva e estavam ligadas a uma visão de treinamento do professor.

Em meados da década de 1980 e com maior intensidade na década de 1990, notou-se uma transformação da abordagem utilizada nas pesquisas de formação de professores, antes técnica, normativa, em que o objetivo principal era encontrar a melhor forma de ensino, agora com uma abordagem descritiva, cuja intenção seria possibilitar um maior entendimento do que ocorria nas salas de aula, através de um envolvimento maior do professor participante e do professor pesquisador. É nesse momento que os linguistas aplicados adotam uma perspectiva crítico-reflexiva, reconhecendo a importância da linguagem como mecanismo de reflexão da prática docente (MILLER, 2013).

Desse modo, ao adotar uma perspectiva social da linguagem nas pesquisas, os linguistas aplicados possibilitaram um novo olhar sobre a formação de professores, passando a considerá-los como indivíduos reflexivos, protagonistas do seu desenvolvimento profissional, pois é por meio do olhar sobre a própria prática que os docentes encontram entendimentos e caminhos para a transformação de sua atividade.

Um longo caminho vem sendo percorrido pelas pesquisas que se dedicam ao ensino e à formação de professores, buscando ampliar as possibilidades de ação do professor sobre sua atividade, bem como a formação de profissionais cada vez mais críticos e reflexivos frente às diversas demandas profissionais. É grande o número de trabalhos que tem se dedicado ao ensino, mas são poucos os que se dedicam ao ensino como trabalho (SAUJAT, 2004). Sob esse viés, Amigues (2004) defende que a atividade docente não é individual e é um ofício como qualquer outro.

Consideramos oportuno destacar que, em face à nova configuração do espaço educacional provocada pela pandemia da covid-19, muitas pesquisas em Linguística Aplicada têm sido desenvolvidas no intuito de compreender a atividade pedagógica durante ensino remoto emergencial, buscando os múltiplos desafios e aprendizagens que essa experiência tem proporcionado aos professores. Apresentamos, na seção seguinte, algumas reflexões importantes sobre o fazer docente e a construção de saberes nesse novo cenário educacional no qual estamos inseridos.

A construção de novos saberes no ensino remoto

O contexto da pandemia provocou algumas transformações no ambiente escolar a fim de que o processo de ensino-aprendizagem pudesse seguir adiante. Algumas instituições de ensino mantiveram seus horários de aulas, bem como seu cronograma de conteúdos a serem aplicados, enquanto outras propuseram algumas modificações, “[...] levando em consideração formas diferenciadas de construção do conhecimento ou as desvantagens de uma longa exposição às telas dos computadores” (BUZEN, 2020, p.

24). Essas modificações, que se deram no decorrer do processo, nos levam a crer que o entendimento de “aula” foi repensado para que alunos e professores pudessem exercer seus papéis mantendo o foco no ensino e na aprendizagem.

Tardif (2014, p. 126) chama a atenção para os objetivos “gerais e não operatórios de ensino”, o que implica em uma adaptação permanente às particularidades próprias da sala de aula. Em outras palavras, o professor, que já lida constantemente com variadas e muitas vezes imprevisíveis situações em seu ambiente de trabalho, agora enfrenta mais um desafio sem a devida orientação pelas instâncias superiores. Assim, o professor, a partir de prescrições imprecisas, precisou redefinir seus objetivos, readequar seu meio de trabalho, de modo que pudesse dar andamento às tarefas que lhe foram atribuídas e que ele precisa executar (AMIGUES, 2004).

Sabemos que a inserção de novas tecnologias na Educação Básica, especialmente as mídias digitais, não são uma novidade. Os documentos prescritivos oficiais já discutem o currículo escolar sob a perspectiva de uso dessas mídias e de outros recursos tecnológicos (BRASIL, 2018), propondo que a escola caminhe na direção de “[...] agir e viver nas sociedades contemporâneas por meio das novas tecnologias” (BUZEN, 2020, p. 26). Entretanto, essa discussão precisa sair do âmbito teórico e partir para uma ação concreta, por meio da qual professores e alunos possam compreender e usufruir de tais suportes e dos saberes advindos desse novo contexto interativo.

Os professores da Educação Básica precisam apropriar-se desses novos letramentos, em especial o letramento digital, entendendo-o “como uma prática social crítica” (STREET, 2014, p. 155), de modo que o uso dessas tecnologias possa acrescentar novas práticas em seu fazer docente, proporcionando aos alunos o conhecimento crítico necessário para viver e conviver em uma sociedade que nos impele a variadas transformações.

Essa construção de conhecimento no que se refere ao letramento digital não se trata apenas de incorporar as mídias digitais na rotina escolar, bem como seu domínio técnico de manuseio, como bem colocam Rabello e Haguenuer (2014). Apontar o ensino remoto como solução para o ensino emergencial sem qualquer preparo e orientações devidas não significa que esse profissional estará capacitado para enfrentar todos os desafios atrelados a essa situação. Segundo as autoras,

Novos comportamentos e novas linguagens são produzidos com a utilização de novas tecnologias, demandando competências para professores e alunos que vão muito além do conhecimento técnico para operar tais ferramentas. Além disso, dada a velocidade com que as inovações ocorrem e novas ferramentas

passam a fazer parte do nosso dia a dia e das nossas salas de aula, surge o desafio de preparar professores para esse cenário de constantes mudanças sob uma perspectiva crítica que os permitam ir além do conhecimento técnico e operacional no manuseio dessas tecnologias e os tornem capazes de se apropriarem criticamente dessas ferramentas em suas práticas docentes, promovendo transformações no contexto educacional (RABELLO; HAGUENAUER, 2014, p. 83).

Em consonância com Tardif (2014), as autoras abordam o caráter de constante adequação e readequação do profissional de ensino. Compreendemos que esse caráter apontado pelas autoras condiz com o momento específico enfrentado atualmente: o contexto pandêmico. Os objetivos da atividade docente são costumeiramente revisados e readequados, causando nesse trabalhador uma sobrecarga de tempo dispensado e de preocupações, visto que, diante do modelo de aulas remotas, proposto e imposto a ele, não há especificações claras sobre como proceder no que diz respeito ao seu planejamento, à elaboração de materiais didáticos próprios desse modelo de aula e de que modo se dará a interação e o acompanhamento de seus alunos.

Conforme Tardif (2014, p. 138), essa falta de objetividade e clareza quanto aos objetivos do ensino “[...] requer necessariamente uma grande autonomia dos professores”, que se revela comprometida devido a imprecisão e incertezas, que podem causar no docente sentimentos de angústia e de ansiedade ante a expectativa de conseguir ou não alcançar objetivos, por vezes utópicos, o que pode influenciar na execução de sua atividade, corroborando com um quadro de instabilidade emocional, infelizmente tão comum nesse contexto atual.

Na seção seguinte, discorreremos sobre o percurso de nossa pesquisa: o que nos motivou na realização do presente estudo, o contexto investigado, o corpus de análise, os procedimentos para a construção do corpus e as categorias adotadas para as análises.

A jornada docente: desafios e aprendizagens no ensino remoto

Segundo Clemente e Cruz (2021, p. 709), “[...] os desafios impostos cotidianamente pela atividade docente atualmente nos acrescentam mais um: o ensino remoto emergencial que, ao se multiplicar em vários outros desafios, nos impõe um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem”. Em meio a esses desafios – certamente em maior número e mais angustiantes no início das atividades de ensino remoto – vários ainda persistem.

No estudo realizado no final de 2020 e publicado em 2021, Clemente e Cruz (2021) investigam as dificuldades enfrentadas pelos professores em formação inicial com o

ensino remoto emergencial, por meio da análise de relatos escritos sobre sua vivência docente desde o início da pandemia. Inspirando-nos nesse estudo, utilizamos e buscamos verificar quais desafios foram enfrentados pelos professores da Educação Básica da rede pública do estado do Ceará desde o início da pandemia e quais ainda persistem após quase dois anos de atividades remotas. Para tanto, utilizamos como modelo o questionário aplicado pelas autoras². Utilizando a ferramenta Google Forms, enviamos aos professores a solicitação da escrita de relatos de suas vivências com o ensino remoto emergencial desde sua implantação.

Apesar da constatação de que alguns desafios se assemelham e permanecem, diferentemente do apontado na pesquisa das autoras citadas acima, nosso corpus apresentou, além de desafios, aprendizagens.

A presente pesquisa conta com um corpus de 29 relatos desses professores sobre a atividade docente no ensino remoto. Dentre eles, 5 professores lecionam no ensino fundamental e 24 professores no ensino médio. Desses, apenas dez professores não informaram a disciplina que lecionam e os outros 19 informaram que ensinam as seguintes disciplinas: Matemática (4 professores), Língua Portuguesa (10 professores), Educação Física (1 professor), História, Afro e Ensino Religioso (1 professor), Biologia (1 professor), Geografia (1 professor) e Sociologia (1 professor).

Apresentamos a seguir a interpretação desses relatos, abordando, respectivamente, os desafios e aprendizagens quanto à *formação e recursos tecnológicos para o ensino remoto*; a *interação e adaptação ao meio virtual* e o *olhar do outro, para o outro e com o outro* durante a atividade remota.

² O artigo pode ser encontrado em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79528>>.

Formação e recursos tecnológicos para o ensino remoto: conhecer para melhor agir

Quadro 1 - Excertos dos relatos dos participantes

DESAFIOS	APRENDIZAGENS
No início das aulas e atividades remotas tivemos algumas dificuldades pois não estávamos preparados para tal situação. [...] Os aspectos negativos que tem bastante influência é a pouca interação dos estudantes, falta de equipamentos, softwares e internet de boa qualidade, adaptação em um curto espaço de tempo ao ensino remoto, sem possibilidade de planejamento, ter que mudar em pouco tempo as metodologias e didática das aulas e por fim as formas de avaliação com pouca eficácia e capacidade de diagnóstico. (Relato 12)	Toda experiência na vida tem o lado positivo e negativo, um dos pontos positivos de grande importância foi a oferta e o acesso através das redes sociais no sentido de fornecer ao professor cursos, tutoriais, aulas online, palestras e vídeos dentre outros ensinando a trabalhar de forma mais simples com as tecnologias midiáticas, o apoio de colegas de profissão a troca de experiência entre os docentes, outros fatores positivos foi o aprendizado no uso de ferramentas tecnológicas, uso de novas tecnologias de ensino, qualidade de vida com redução de deslocamentos e os novos desafios e novas experiências (Relato 12).
As dificuldades de enfrentamento correlato ao ensino remoto foram muitas, posso citar primeiro a falta de internet em casa, precisei por minha conta ter que instalá-la e arcar com a conta, falta de equipamento pessoal pra trabalhar, como: notebook com memória suficiente e a conexão de internet não muito satisfatória. Passado algum tempo depois a SEDUC-CE disponibilizou o Google classe, dando um treinamento insatisfatório de um dia para ensinar aos professores(as) como utilizá-lo. (Relato 6)	[...] com o compartilhamento de informação entre os docentes pudemos aprender a utilizar a plataforma Google Sala de Aula, o que nos possibilitou novas aprendizagens, tanto no ensino quanto a utilização de recursos digitais." (Relato 6)

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2021).

Os excertos acima retratam dificuldades enfrentadas pelas quais vêm passando os docentes desde o início desse processo adaptativo ao ensino remoto. A apreensão causada por essa mudança repentina foi compartilhada pela grande maioria do coletivo profissional docente, algo já esperado em se tratando de uma situação tão desafiadora. Revelam também a carência de treinamento eficiente por parte das instituições nesse primórdio do processo adaptativo. Como circunstância, a responsabilidade de assumir

uma autoformação no uso de ferramentas virtuais acabou incidindo sobre os próprios professores.

A decisão pelo ensino virtual obrigou as instituições de ensino e professores a uma adaptação urgente a ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) para suprir a ausência da sala de aula presencial. Essa adaptação abrupta e forçosa trouxe angústia e apreensão por parte dos professores. Questões como: *O que fazer? Como fazer? Com que recursos?* foram compartilhadas e discutidas por professores e pesquisadores ao redor do mundo (BUNZEN, 2020; BERTACCO, 2020; KOHNKE, 2020; PAIVA, 2020, RIBEIRO, 2020). Muitos dividiram suas angústias e recorreram ao coletivo para a troca de saberes necessários para essa nova realidade.

Podemos observar que, com o passar do tempo, a vivência e as trocas advindas deste novo modelo de ensino vêm proporcionando novas aprendizagens. Para muitos professores, o susto e a insegurança iniciais foram dando lugar à familiarização com as plataformas, como afirma o autor do relato 5: “Essa nova forma de ensinar me fez melhorar a capacidade de montar slides e de aprender mais sobre as tecnologias para a educação. Isso é positivo”.

Os primeiros passos, talvez os mais angustiantes por gerar conflitos e tirar o professor constantemente de sua zona de conforto, foram e ainda têm sido cruciais para o desenvolvimento, que não poderia acontecer sem a aprendizagem adquirida sócio-historicamente (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016). A partir do enfrentamento de situações novas e conflitos que se apresentam, podemos observar, materializados pela atividade linguageira dos docentes, uma ampliação da autonomia pelo desenvolvimento de sua atividade em novos contextos interativos de ensino e de aprendizagem.

Observamos, a partir dos excertos acima, o desenvolvimento dos docentes que vêm agregando saberes experienciais, considerados por Tardif (2014, p. 48-49) “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”. Ainda segundo o autor, esses saberes são alcançados

[...] no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 14).

Tardif (2014) considera o saber docente um saber social, uma vez que é partilhado, garante legitimidade e orientação pelo coletivo e para o coletivo, tem como objeto as práticas sociais e evolui com o tempo e as mudanças sociais. Observamos indícios dessa evolução em grande parte de nosso corpus, aqui representada pelas reflexões contidas nos relatos 2, 3 e 12:

Dos pontos positivos, posso citar o desenvolvimento "forçado" em compreender e utilizar recursos diversos, afinal, as necessidades no remoto mudaram, com isso, metodologia, prática, técnica e discurso tiveram que mudar (Relato 2).

Essa transformação valeu a pena, pois abriu um elo enorme de aprendizado para minha vida profissional que jamais será esquecido, mas aprimorado cada vez mais (Relato 3).

Tiro como aprendizagem que como bons profissionais temos que ter cada vez mais jogo de cintura, estar sempre abertos às mudanças, embora não sendo muito fácil na maioria das vezes, estar sempre se redescobrimo, se reinventando, enfim se ressignificando (Relato 12).

Conforme explicitado nos relatos acima, a atividade remota docente iniciada com o medo do desconhecido tem dado lugar ao descobrimento de novas possibilidades e tem aberto até mesmo espaço para o reconhecimento das potencialidades dessas novas práticas de ensino, que se fará bastante presente no futuro, como afirmam os relatos 5, 7, 9 e 10:

Levarei, então, para o futuro o conhecimento e o domínio maior sobre essas tecnologias (Relato 5).

É certo que foi grande o aprendizado nessa área, que estará presente no pós isolamento (Relato 7).

Levarei essa experiência para o resto da vida, pois não só aprimoro minha prática pedagógica como também tenho hoje um novo olhar para o meu aluno (Relato 9).

Acredito que todos aprendemos muito com essa nova forma de ministrar aulas, há muito o que melhorar, mas agora conseguiremos implantar principalmente o uso de novas tecnologias em sala de aula no retorno presencial (Relato 10).

Entendemos, portanto, as reflexões trazidas aqui como uma abertura de caminhos para as possibilidades que o futuro educacional reserva. Não sabemos ao certo como será a educação no período pós-pandemia, mas acreditamos que ela jamais será a mesma. Independentemente do formato em que se dará o ensino futuramente, de uma coisa sabemos: a interação, seja com nossos pares, alunos, gestores, como apontamos

na seção seguinte, é parte de nossa atividade docente e, portanto, jamais estará dissociada de nossa atividade (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007; TARDIF, 2014).

Interação e adaptação ao meio virtual: compreender para desenvolver

Quadro 2 - Excertos dos relatos dos participantes

DESAFIOS	APRENDIZAGENS
“Levando em conta o lado prático da minha disciplina tivemos um prejuízo quase unânime, pois apesar de sempre pregar a importância do exercício físico e inclusive como ferramenta de melhora da imunidade (levando em conta a pandemia), não ter um momento presencial com eles para que essa prática aconteça sob nossa supervisão torna o processo mais difícil” (Relato 11)	-----
A maior dificuldade foi a falta de internet dos alunos, algo que não foi superado totalmente, pois após quase 1 ano e meio caminhando para 2 anos de isolamento, muitos alunos ainda não conseguem acompanhar as aulas, levando ao abandono (Relato 7)	
“[...] muitos alunos não têm acesso a uma internet boa e muitos também não conseguiram ainda se adequar e organizar um horário para realizar as atividades e enviar suas devolutivas, de turma de 30 alunos, no máximo 5 conseguem interagir de forma correta nessa nova modalidade” (Relato 10)	
“Outro destaque negativo é o feedback, ou melhor, a falta dele. Literalmente, não vemos os alunos, não temos um contato direto. Isso acaba dificultando em entender o nível de aprendizado do aluno” (Relato 2)	

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2021).

Os fragmentos acima tratam de dois pilares fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto: a interação e adaptação ao meio virtual. Observa-se que, em relação a esses aspectos, os professores apresentaram apenas desafios, revelando que, mesmo após um ano e meio de pandemia, essas questões ainda

persistem e, portanto, devem ser exploradas em busca de alternativas de superação desses entraves, que possam minimizar os impactos dessas dificuldades no processo educacional.

É interessante ressaltar que o ensino e a aprendizagem são acima de tudo processos ricos de relações dialógicas, mediados pela linguagem, que se efetivam na relação com o outro e com o meio. De acordo com Tardif (2014, p. 13), “[...] ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc.”

Nessa linha de pensamento, entende-se que ensinar é dirigir-se a alguém, é construir com o outro conhecimentos, é mediar processos de desenvolvimento, que só se tornam possíveis porque os sujeitos estão inseridos em um espaço cultural, uma vez que, conforme Rego (1995), no pensamento vygotskyano, o “desenvolvimento é socialmente constituído”. Nessa mesma linha, Tardif (2014) entende que tudo aquilo que o professor sabe está em estreita ligação com suas relações sociais.

O ensino remoto emergencial trouxe consigo novas possibilidades de interação, em que alunos e professores ocupam espaços físicos diferentes, conectados por uma rede que os reúne, ao mesmo tempo, no mesmo espaço virtual. A partir desse novo contexto surgiram novos comportamentos, novas formas de interação. Deixar a câmera ligada ou desligada? Ligar o áudio para falar ou digitar no chat? Por que o aluno silenciou? Ele não entendeu ou apenas não quis falar? E se ele não interage, como saberemos se ele está de fato compreendendo? Eis, então, apenas alguns dos muitos questionamentos feitos pelos docentes ao longo desse período. Nesse sentido, observamos essas angústias em alguns relatos contidos no corpus:

Os aspectos negativos que tem bastante influência é a pouca interação dos estudantes [...] (Relato 12).

É muito desgastante concentrar a atenção dos alunos e alunas através de um computador (Relato 14).

Os obstáculos com que me deparei foram os mesmos obstáculos aos outros colegas: [...] e em muitos momentos a ausência de retorno da aprendizagem pelos alunos [...] Contudo, o retorno da aprendizagem pelos alunos, esse é um obstáculo insuperável (Relato 17).

Percebe-se, desse modo, que o professor sente a falta e a necessidade da interação, uma vez que a atividade docente mediadora só se efetiva na relação com o outro, que é um sujeito ativo na construção dos conhecimentos. Tardif (2014) reforça isso ao dizer

que os saberes docentes estão sempre ligados a uma situação de trabalho com outros, que podem ser os alunos, os pais ou o coletivo profissional. Nessa mesma linha de pensamento, o autor acrescenta que

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em seu ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos [...] (TARDIF, 2014, p. 118).

Vê-se, então, a interação como um aspecto central do processo de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso a dificuldade de adaptação ao meio virtual devido à falta de acesso à internet enfrentada por muitos estudantes, ligada, na maioria das vezes, a questões econômicas. Essa situação, vivenciada por muitos alunos no ensino remoto, infelizmente culmina em um cenário de desigualdade, pois nem todos estão tendo acesso à educação escolar. Observa-se a preocupação docente com essa triste realidade a partir do relato 25:

Alguns aspectos do processo são positivos, como o uso das novas tecnologias, que pretendo continuar utilizando na retomada do ensino presencial, porém os prejuízos são incalculáveis, principalmente para os alunos. É perceptível a evasão de muitos, além da insuficiência do modelo remoto frente ao presencial.

Percebe-se que o fazer docente no ensino remoto está imbuído de muitas preocupações, que seguem acompanhadas de variadas tentativas de superação das dificuldades que essa modalidade tem proporcionado. Lidar com alunos é buscar entender a heterogeneidade dos sujeitos, das suas condições individuais e coletivas, ou seja, uma boa parte do trabalho docente é também de cunho afetivo, emocional. Não se pode pensar o ensino sem pensar o coletivo, sem contar com o olhar do outro e com a partilha para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Na seção seguinte, trataremos das incidências do olhar do outro, para o outro e com o outro no fazer docente.

O olhar do outro, para o outro e com o outro: compartilhar para transformar

Quadro 3 - Excertos dos relatos dos participantes

DESAFIOS	APRENDIZAGENS
Fiquei ansiosa, nervosa. Não respeitaram meus horários de descanso, finais de semana e feriados. Os cursos que a Seduc ofertava eram obrigatórios, mesmo a gente estando cansado e não tendo saúde mental (Relato 23)	A única vantagem que vi foi o aprendizado com as tecnologias, mesmo que sob pressão e a possibilidade de participar dos eventos virtuais que, mesmo sendo cansativos, são muito bons e agregam, e que se fossem presenciais possivelmente não daria para participar de tudo (Relato 23)
[...] os fatores mais impactantes sem dúvidas, ainda são o desinteresse, a falta de expectativa dos estudantes e os desafios econômicos gerados pela necessidade de trabalhar em vez de estudar (Relato 26)	Busco no acolhimento e engajamento como medidas de sensibilização para fortalecer os vínculos entre os estudantes e a nossa figura enquanto professores. Também é necessário destacar que os estudantes são outros indivíduos ano após ano, o que exige de nós novas versões de nós mesmos pessoal e profissionalmente (Relato 26)
A determinação sobre o modelo remoto foi imposta de forma vertical pela estrutura administrativa da instituição, mas apenas depois de 3 meses do início da pandemia. Nos primeiros 2 meses desse intervalo tivemos uma espécie de "apagão", sem nenhum direcionamento pedagógico, ou institucional (Relato 25)	O ensino remoto mostra que precisamos, da organização, da ajuda e da boa vontade dos nossos colegas mais experientes (Relato 20)

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2021).

Os relatos dos professores acerca dos desafios e das aprendizagens com o ensino remoto evidenciam o quanto esses profissionais precisam da interação com seus alunos, assim como também precisam do olhar, do cuidado e da atenção do outro, para que possam, assim, dar continuidade à “mediação da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2014, p. 228). Essa seção, intitulada *O olhar do outro, para o outro, com o outro*, tem o objetivo de apresentar os diferentes olhares que permeiam a atividade docente, tão carregada de responsabilidades, influenciando-a e transformando-a.

O *olhar do outro* refere-se ao cuidado que esses profissionais precisam ter no exercício de suas funções. Professores cuja saúde física ou mental está comprometida podem influenciar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, visto que, como salientamos anteriormente, o trabalho docente é feito da interação entre os atores (aluno e professores). Desta forma, suas personalidades e vivências não se dissociam do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos observar, no excerto do relato 23, a sensação de abandono do docente quanto à formação para a ministração de aulas por meio de plataformas virtuais. Conforme Saboia (2019, p. 122), “[...] o bem-fazer do sujeito não está apenas em gostar do que faz. O prazer do bem-fazer também sofre influência do bem-estar, que se associa ao ambiente de trabalho do profissional”, e essa satisfação com o meio de trabalho perpassa o respeito aos horários de descanso do professor, especialmente nessa época de profundo estresse, causado pela preocupação com a sua saúde e com a saúde dos demais.

Embora alguns profissionais tenham conseguido chegar a um estágio de adaptação a essas novas condições de trabalho, como bem podemos ver no relato 25, observamos que, ainda assim, há uma sensação de cansaço e esses sinais devem ser levados em consideração e investigados “para que o trabalhador exerça sua função com qualidade e mantenha sua saúde física e mental” (SABOIA, 2019, p. 122).

Os fragmentos retirados do relato 26 mostram a preocupação do docente não apenas com a aprendizagem de seus alunos em sala de aula. Há, especialmente, uma preocupação com o ambiente externo desse aluno, que também influencia em sua aprendizagem.

De acordo com Tardif (2014, p. 141), o trabalho do professor é construído graças a sua interação com seus alunos, de modo a obter a participação deles. Assim, para alcançar essa interação, é exigido do profissional um valioso empenho “tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo”, revelando um envolvimento pessoal.

O relato 26 considera como um desafio da prática docente, nesse momento de ensino remoto, as difíceis condições financeiras enfrentadas pelos alunos e, conseqüentemente, por suas famílias, demonstrando que o processo de ensino e de aprendizagem não pode acontecer alheio ao que se passa no cotidiano de alunos e professores, visto que ambos fazem parte de um meio social e sofrem influências desse meio. O entendimento que fazemos desse olhar do profissional para seu aluno é de que o ser humano é um sujeito ativo ao relacionar-se com o mundo em que vive (REGO, 1995,

p. 69) e que essa relação não pode ser ignorada pela escola nem tampouco pelo professor.

O mesmo relato, então, aponta como um fator de aprendizagem o fato de que “acolhimento e engajamento” podem estreitar os vínculos entre alunos e professores e, desse modo, dar continuidade ao processo de trabalho. Tardif (2014, p. 141) denominou o trabalho docente como “trabalho de investimento ou vivido”, já que o professor não executa apenas sua tarefa, ele também investe nela um pouco de si, aquilo que é como pessoa.

Acreditamos que essa peculiaridade da atividade do professor relaciona-se com um componente de afetividade que se insere nela. Isso quer dizer que, além de dominar os conteúdos que serão abordados e de que modo eles serão repassados a seus alunos, o professor também acrescenta suas emoções a essas atividades, demonstrando, assim, “[...] a absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 142).

Direcionar ao aluno esse olhar mais sensível nunca foi tão necessário como nesse contexto em que estamos vivendo atualmente. A pandemia nos revelou uma sociedade muito carente do olhar do outro, da ajuda do seu próximo e a escola, nesse momento, é o melhor lugar para que nossos alunos consigam se sentir acolhidos e capazes de superar quaisquer obstáculos.

O desafio de ensinar a partir desse modelo emergencial de ensino ofereceu ao professor a oportunidade de repensar suas práticas de ensino e suas relações com o coletivo do qual faz parte. Os relatos acima mostram o quanto necessário é para o profissional sentir-se acolhido por seu meio de trabalho.

O relato 25 mostra o sentimento de muitos professores que, durante esse ensino remoto, viram-se sozinhos, correndo contra o tempo para aprenderem o manuseio das ferramentas necessárias para o seu “bem-fazer” (SABOIA, 2019, p. 122). É possível associar a falta de “direcionamento pedagógico ou institucional” apontada nesse relato à falta de cuidado das instâncias superiores com um dos protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem. Dar ao professor o suporte necessário para executar sua atividade também corresponde a cuidar desse profissional e nossa pesquisa mostrou que esse sentimento de abandono foi expresso e sentido pelos professores colaboradores, como podemos verificar no Relato 23: “Muitas coisas na escola que leciono foram impostas de goela abaixo, cobrando como se os alunos estivessem no ensino presencial”.

No entanto, o apoio do coletivo de trabalho, representado pelos demais professores, mostrou que, mesmo na adversidade desse período de pandemia, os docentes não estão sozinhos nessa caminhada. O relato 20, ao enfatizar que “precisamos, da organização, da ajuda e da boa vontade dos nossos colegas mais experientes”, demonstra muito bem a importância de contar com o apoio do outro e de poder partilhar vivências com os demais integrantes desse coletivo de trabalho. É por meio dessa partilha que o professor reflete e acrescenta conhecimentos a sua própria prática e se transforma enquanto profissional, bem como transforma sua atividade.

Considerações finais

Com intuito de compreender os desafios que ainda persistem, como também as aprendizagens construídas durante estes quase dois anos de atividades remotas, solicitamos a partilha das experiências dos professores da rede estadual do estado do Ceará. Como pudemos constatar, o ensino remoto emergencial tem proporcionado a construção de novos saberes docentes, que emergiram a partir da prática cotidiana, da experiência que foi e está sendo construída ao longo do caminho trilhado por cada docente e de sua partilha com o coletivo em busca de uma aprendizagem significativa.

A jornada docente no ensino remoto precisou encontrar novos caminhos em relação aos mais diversos aspectos que envolvem o trabalho no magistério, desde uma formação profissional para o uso dos recursos tecnológicos, até estratégias de interação e adaptação para o meio virtual que envolvem o olhar do outro, para o outro e com o outro durante a atividade remota.

Os relatos constantes do corpus desta pesquisa nos revelaram que muitas das dificuldades iniciais parecem pouco a pouco dar lugar a novas aprendizagens. Dos 29 relatos analisados, mais da metade apresentou desafios e aprendizagens, o que consideramos indícios de um caminho trilhado rumo ao desenvolvimento da atividade docente. Chamou-nos a atenção a questão da interação, desafio que nos parece necessitar de um olhar mais atento. Sabemos que as formas de interação no meio digital são múltiplas, mas o gênero aula remota, assim como a aula presencial, precisa de interação para que haja desenvolvimento (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016).

Outra questão observada refere-se aos olhares que permeiam a atividade docente. Por meio dos relatos dos professores, observamos que os atores desse processo de ensino e de aprendizagem carecem de mais cuidado no que se diz respeito a seus respectivos papéis. O aluno precisa do olhar da escola para além da sala de aula, alcançando os fatores externos que podem implicar em seu desenvolvimento, como: acesso à internet, problemas financeiros em consequência da pandemia, além da saúde

mental desses jovens, que tiveram que lidar com o isolamento, familiares doentes, desemprego de seus pais etc. E o professor, além de oferecer esse olhar empático e alteritário ao seu aluno, também carece desse olhar do coletivo educacional como um todo – pais, alunos, gestores, colegas – e da partilha com seus pares para o desenvolvimento de sua atividade.

Assim como Tardif (2014), incentivamos a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino a partir de pesquisas dos docentes sobre suas práticas, bem como o compartilhamento dos seus resultados. Podemos aproveitar as oportunidades que se apresentam para a (re)descoberta de formas interativas e atribuição de sentido e de produção de conhecimento (PAIVA, 2019; 2020; COSCARELLI, 2020), a partir da partilha de experiências sobre a atividade, para que o professor possa refletir não apenas consigo mesmo, mas também com o outro (FAÏTA, 2002; CLOT, 2007; TARDIF, 2010) para o enriquecimento do repertório de nossos saberes, na intenção de que a partir de nossos erros e acertos, possamos transformar a atividade docente.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35–54.
- BAKHTIN, M. **Estática da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: jul. 2021.
- BUZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30.
- CLEMENTE, M. C. T.; CRUZ, G. D. da. A experiência de docentes em formação inicial com o ensino remoto: refletindo sobre desafios em busca de soluções prováveis. **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 703–727, 2021.
- CLOT, I. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.
- COULMAS, F. Letramento e Desigualdade. In: COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 83–105.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19. Brasília: MEC, 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 1). **Revista DCLV**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9 – 40, out. 2003.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficácia à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PAIVA, V. L. M. Tecnologias digitais no ensino de línguas: presente, passado e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 1-26, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 57-69.

RABELLO, C. R. L.; HAGUENAUER, C. H. Tecnologias, Novos Letramentos e Formação de Professores para/na Ciberultura. **Revista EducaOnline**, v. 8, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18247/1983-2664/educaonline.v8n3.p80-105>>. Acesso em: 3 ago. 2021.

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

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. **Tecnologias Digitais e Escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 11-117.

SABOIA, A. L. **Análise da atividade de professores de literatura do ensino médio no uso do texto literário associado às mídias digitais**: um estudo por meio da autoconfrontação. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/download/teses/>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo, Ícone, 2016.

Possíveis tendências para as relações entre arte e formação docente no Brasil

Daniel Bruno Momoli*

O interesse pelas relações entre arte e formação docente emerge do meu próprio campo de trabalho e sua visibilidade começa a tornar-se aparente em meio às aulas ministradas na Licenciatura em Artes Visuais¹ e com criação de um grupo de pesquisa interessado pelo tema da arte na formação de educadores. Em 2012 junto com várias(os) pesquisadoras(es) brasileiras(os) fundamos o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) com sede na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo sob a coordenação da Profa. Dra. Mirian Celeste Martins². Atualmente as problematizações que tenho feito sobre formação docente e arte são desenvolvidas no âmbito do Arteversa-grupo de estudos em arte e docência vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; do Flume-Educação e Artes Visuais vinculado a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Docente (GAEFO) vinculado a Universidade Estadual do Paraná³ (UNESPAR).

Ao colocar em relação arte e formação docente, tenho observado os deslocamentos da noção de sujeito em modos de existência da vida docente, em práticas docentes e arranjos curriculares em cursos de Licenciatura em Artes Visuais e de outras áreas também. Neste texto interessado na formação de professoras(es) a partir de contextos e realidade brasileira, apresento um conjunto de questões que foram identificadas em um levantamento de produções bibliográficas - textos no

* Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialista em Educação Interdisciplinar pelo Instituto de Desenvolvimento do Alto Uruguai, Licenciado em Artes pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. É professor da Universidade Estadual do Paraná, no campus Curitiba II atuando na licenciatura em artes visuais.

E-mail: danielmomoli@hotmail.com

¹ A expressão Artes Visuais será utilizada com iniciais em letra maiúscula, sempre que for preciso especificar questões próprias da área de conhecimento. Por vezes, a expressão aparecerá no texto com as iniciais em letra minúscula e refere-se, portanto, as práticas derivadas deste campo de conhecimento.

² Minha atuação no grupo ocorreu entre 2012 e 2019, quando optei pelo desligamento para dedicar-me a outros projetos. Toda a produção do grupo pode ser encontrada no site: <<https://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br/>>.

³ Para conhecer acessar as produções do Arteversa, acesse: <<https://www.ufrgs.br/artevera/>>; e para conhecer as produções do grupo Flume, acesse: <<http://grupoflume.com.br/>>.

formato de trabalho apresentado em Anais-, de eventos da área da educação e arte para conhecer o que é dito sobre as relações entre arte, educação e formação docente no Brasil.

Para a construção da problematização sobre as possíveis tendências sobre as relações entre formação docente e arte no Brasil, foram delimitados quatro eventos realizados no país, sendo dois da área da Educação e dois da área de Artes, a saber: as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os encontros nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), os Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e os Congressos da Federação de Arte Educação do Brasil (FAEB). Esses eventos posicionam-se a partir da universidade e da produção acadêmica em nível de pós-graduação da área da educação, caso da ANPEd; do contexto da produção acadêmica em Artes Visuais em relação ao ensino de arte, caso da ANPAP, do lugar das práticas de ensino na formação de docentes caso do ENDIPE; e dos espaços formais e não formais em relação à arte e ao seu ensino, caso do CONFAEB. Os quatro eventos são os considerados de maior vulto para as suas áreas⁴.

Olhar demoradamente para o que é dito nesses eventos foi um gesto de investigar minuciosamente os tipos de relação que são construídos entre dois campos distintos, o da arte e da educação entorno de uma mesma prática, a formação inicial de docentes. Ao trabalhar com os textos apresentados nesses eventos, interessa-me em contribuir com um campo investigativo que deixa “[...] aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso” (FISCHER, 2012, p. 86), e que se colocam abaixo dos procedimentos teóricos que colocam em visibilidade (DELEUZE, 2005) um campo em constante tensão que faz jorrar nesses ditos modos bem específicos sobre tornar-se professor a partir de uma relação de convívio com os saberes e as práticas artísticas.

Os achados deste estudo estão organizados em três partes. Na primeira parte, apresenta-se o percurso investigativo do estudo com caracterização dos eventos. Na segunda parte são apresentadas possíveis tendências de uma formação com arte identificadas em eventos de educação e arte. Ao final na terceira parte é apresentada a arte como uma possível dimensão da formação docente.

⁴ Ao fazer esta opção assumi o risco de observar um conjunto de outros eventos e discussões que não possuem a mesma visibilidade. Atualmente me dedico a observar as operações com arte e educação na formação que ficam a margem: do sistema das artes, dos grandes centros e das grandes universidades.

O percurso investigativo

O marco inicial desta discussão, foi uma pesquisa desenvolvida por Silva (2010), um amplo estudo realizado com o objetivo de compreender a maneira como a formação de professores para o ensino de arte vinha sendo problematizada pela literatura especializada na área da Educação e da Arte no Brasil. No inventário realizado pelo autor estão: as produções de pesquisas em nível de pós-graduação (Dissertações e Teses) e artigos publicados em eventos da área de educação e arte realizados entre os anos de 1989 e 2007. O rigoroso processo investigativo feito pelo autor permitiu a utilização de seu trabalho como uma referência de localização da produção do conhecimento sobre a formação de professores para o ensino de arte. Assim, as questões aqui apresentadas foram encontradas em textos publicados entre os anos de 2008 e 2015⁵.

A composição de uma gestualidade investigativa para operar sobre as materialidades que foram sendo produzidas ao longo desse percurso compreenderam duas etapas. A primeira etapa foi uma busca pelos trabalhos apresentados nos quatro eventos a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Para essa etapa foram utilizados os seguintes descritores: formação estética, formação inicial de docentes, e formação de docentes de artes visuais⁶. A segunda etapa consistiu na delimitação dos aspectos que seriam explorados nos documentos, para isso foram demarcados três domínios: os modos pelos quais a formação estética de docentes em artes visuais foi descrita nos textos; as noções de arte, docência e formação que estavam colocadas em funcionamento nesses materiais; e quais práticas e processos artísticos estavam colocado em visibilidade nos textos.

As práticas que foram sendo encontradas nos textos permitiram-me a descrição de “[...] um conjunto de rituais, passos, coisas a fazer, regras de conduta, respostas e perguntas esperadas, normas a obedecer, olhares eloquentes, disposições espaciais, objetos indispensáveis àquela prática, junto com uma série de enunciações, de palavras, de imagens” (FISCHER, 2012, p. 106). São gestos e fatos que se sucedem e vão para além

⁵ O período delimitado para a investigação foi o ano seguinte a pesquisa feita por Silva até o ano de início desse levantamento realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Professora Dra. Luciana Gruppelli Loponte na linha de pesquisa, “arte, linguagem e currículo”. Para saber mais, ver Momoli (2019).

⁶ A utilização de descrições denominados de formação estética foram feitos com base em um interesse inicial de pesquisa. O próprio percurso foi mostrando-me que o termo reduzia as possibilidades encontradas nas discussões apresentadas nos Anais de cada evento. Mantenho a opção de apresentar os descritores como utilizados, pois, mostra os movimentos de deslocamento que os processos investigativos acionam.

da escrita, eles indicam a partir de sua complexidade uma certa base política do saber onde são feitas certas negociações entre os campos de saber da arte e da educação no âmbito da formação docente. A leitura dos textos colocou em visibilidade uma multiplicidade de elementos discursivos (FOUCAULT, 2010b), assim, para cada um dos eventos foi organizado um inventário constituído por um conjunto de listas com as seguintes informações: palavras chaves; nome de autores, universidades de vinculação de autoras/es, referenciais teóricos e referenciais artísticos. Os eventos são singulares em sua forma e a historicidade de cada um deles foi constituindo modos específicos para a apresentação das discussões relacionadas ao tema da formação de docentes conforme apresentado, a seguir:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

A ANPEd é uma entidade que atua, desde 1978, no contexto da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. A pesquisa nos Anais dos encontros nacionais da ANPEd foi uma escolha a partir do reconhecimento das atividades dessa associação para o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação em pesquisa na área da educação no Brasil e pela produção que dela advém para fomentar e analisar políticas públicas educacionais.

O encontro dos associados acontece em reuniões científicas realizadas bianualmente⁷, organizando-se em 23 Grupos de Trabalho (GT)⁸. A organização das discussões por GT em grandes áreas contribui para um amplo acolhimento de pesquisadoras(es) e faz com que os Anais das reuniões apresentem panoramas da produção acadêmica no campo da educação.

As buscas nos arquivos da ANPEd, foram feitas em GTs cujos interesses temáticos pudessem acolher textos dedicados as relações entre arte, educação e formação de docentes, a saber: Educação e arte, Formação de professores, Currículo, Gênero e educação, Filosofia da educação e Ensino fundamental. Os textos permitiram identificar um fluxo distinto de relações entre os saberes da arte e da educação que são capazes

⁷ Até o ano de 2013, as Reuniões eram realizadas anualmente pela Associação. A partir de 2013, as reuniões passaram a ser realizadas a cada dois anos. No intervalo de uma reunião e outra são realizados encontros regionais organizados de acordo com a organização geopolítica do Brasil: nordeste, norte, centro-oeste, sudeste e sul.

⁸ Os GTs estão organizados a partir dos seguintes temas: História da Educação; Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Didática; Estado e Política Educacional; Educação Popular; Educação de Crianças de 0 a 6 anos; Formação de Professores; Trabalho e Educação; Alfabetização, leitura e escrita; Política de Educação Superior; Currículo; Educação Fundamental; Sociologia da Educação; Educação Especial; Educação e Comunicação; Filosofia da Educação; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Educação Matemática; Psicologia da Educação; Educação e Relações Etnorraciais; Educação Ambiental; Gênero, Sexualidade e Educação; Educação e Arte.

de gerar uma possível dimensão formativa advinda das práticas artísticas. Além disso, as discussões encontradas nos documentos, fazem desmoronar as fronteiras entre alguns campos de saber como os da arte, da tecnologia, da ciência e com isso oferecem-se elementos que possibilitam uma certa ampliação das noções de formação e de docência.

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP

A ANPAP dedica-se a discussão sobre as políticas e produções de conhecimentos em Artes Visuais. A entidade foi criada em 1987 pela articulação de artistas, professoras(es), pesquisadoras(es) e permitiu a consolidação da área no Brasil. A ANPAP também congrega centros e instituições de pesquisa para promover, desenvolver e divulgar estudos investigativos no campo das Artes Visuais e está organizada em cinco comitês: História, teoria e crítica das artes; Poéticas artísticas; Educação em artes visuais; Curadoria; Patrimônio, conservação e restauro. A pesquisa nos Anais dos encontros da ANPAP foi motivada pela relevância da atuação dessa associação no campo da arte e por existir desde a sua criação um comitê específico ligado ao tema da educação em artes visuais, o que permitiu que se fomentasse a produção e a divulgação das pesquisas realizadas na época, bem como a expansão e a consolidação do campo específico de educação e arte no Brasil.

A consulta nos Anais da ANPAP⁹ foi especificamente ao comitê Educação em Artes Visuais¹⁰. O exercício de analisar os textos nos arquivos desse evento foi impulsionado pelo interesse de problematizar como o campo específico das Artes visuais descreve as conexões entre arte e educação no contexto da formação inicial de docentes de artes visuais e de que maneiras certos ditos se conservam a partir de determinadas operações entre ambos os campos de saber no âmbito da formação para o ensino das artes visuais.

Nos textos publicados nos Anais da ANPAP, dois eixos sustentam uma certa maneira de pensar as relações entre arte e formação docente. O primeiro seria a realização de um tipo de experiência artística formal (exercício de ateliê, leitura de imagem ou visita a exposições) seria a condição para a existência de um processo formativo. As práticas artísticas seriam um elemento necessário - quase vital - na

⁹ Nos últimos anos, a Associação foi realizando algumas modificações nos seus encontros, uma vez que, inicialmente, os trabalhos eram apresentados em sessões gerais dos comitês. A partir do ano de 2013, os encontros passaram a ser organizados em Simpósios. Essa organização deu visibilidade a alguns assuntos e invisibilizou outros, porém foram mantidas as sessões gerais de cada comitê, permitindo que os autores de trabalhos possam inscrever os seus textos nestas ou em simpósio com temáticas específicas.

¹⁰ Até o ano de 2008, o comitê era denominado de Ensino-Aprendizagem da Arte, a partir de reformulações propostas pelo grupo de associados, optou-se pela modificação do nome visando ao alargamento de possibilidades temáticas a serem apresentadas nos encontros nacionais da Associação.

formação para a docência em artes visuais, ensiná-las só seria possível após um certo tipo de experimentação. O segundo seria a experimentação de uma certa prática de criação artística (no sentido de originalidade, criar algo que ainda não exista), desde as formas artísticas tradicionais até as híbridas e daí poderia advir um tipo de pedagogia para a formação docente.

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE

Os encontros do ENDIPE, são marcados pela pluralidade de discussões que envolvem os processos educacionais de todos os níveis de ensino. As primeiras atividades desse encontro foram organizadas entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, com interesse em gerar questionamento em torno dos fundamentos, das concepções, das orientações políticas e dos modos como a educação era, então, praticada nas escolas brasileiras. O evento, assim como a ANPEd, tem sido um espaço de referência para o avanço da produção de conhecimento na área da educação e formulação de propostas e políticas de formação.

No trabalho com os arquivos do ENDIPE, foram considerados os Anais de quatro edições: 2008, 2010, 2012, 2014 - pois o evento ocorre bianualmente. Os textos dos Anais dos encontros do ENDIPE foram os que colocaram de maneira mais intensa as relações entre arte, educação e formação docente. O expressivo acesso de estudantes e pesquisadoras(es) de todo o país nesse evento possibilita a realização de um amplo debate sobre a didática e as práticas de ensino de modo geral. Os documentos analisados indicam para uma dimensão da formação que se projeta a um horizonte que está implicado com a própria vida, não se limitando a pensar de maneira imediata a profissionalização.

Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil - CONFAEB

O CONFAEB é um evento organizado pela Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB). A história do Congresso e da Federação se misturam, pois surgem juntas, no final dos anos 1980. Desde a sua criação, a FAEB empreendeu um vigoroso movimento nacional em favor da presença da arte na educação brasileira e na mobilização de debates em torno das políticas públicas da arte na educação. A FAEB foi uma das primeiras entidades da área de arte a constituir-se em nível nacional, surgindo a partir dos movimentos regionais criados em São Paulo - Associação de Arte/Educadores de São Paulo (AESP)-, Paraíba - Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE)-, Rio Grande do Sul - Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA)-, e Distrito Federal - Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal (ASAEDF). A FAEB congrega

aproximadamente 18 associações, pró-associações e núcleos regionais que abrangem todos os estados do país.

Os Anais deste evento constituem-se como significativo acervo de documentos e materiais sobre a arte e o seu ensino no Brasil, pois, o CONFAEB já foi realizado em vários estados brasileiros, não se restringindo a uma atuação no contexto das regiões sul e sudeste. A sua característica itinerante permite ouvir as vozes de profissionais que atuam diretamente no trabalho com a educação em artes visuais na educação básica e nos processos educativos não-formais de diferentes regiões do país.

Nos textos selecionados nos Anais do CONFAEB, foram encontradas discussões que colocam em relação arte, educação e formação docente a partir de uma certa base política dos saberes que estavam apoiados em processos formativos gerados através de algum tipo de experiência artística, tais como: a visita a museus, exposições e apresentações culturais. Diferentemente dos outros eventos, o material encontrado nos arquivos do CONFAEB traz a voz das escolas, das professoras e dos professores e permite a observação de distintos modos de propor e viver a docência em artes visuais.

As possíveis tendências da formação com arte no Brasil, identificadas em eventos de educação e arte

Em cada um dos eventos, as discussões sobre as relações entre arte, educação e formação docente assume formas distintas devido as autoras e autores que frequentam estas atividades, assim como pelas referências por elas e eles utilizadas, além das práticas que vão sendo descritas ao longo das discussões em cada documento. Ao analisar os textos encontrados nos Anais de cada evento, foi possível identificar como diz Foucault (2010b), um “certo sistema de dispersão” de seus ditos em um complexo feixe de relações que se movimentam constantemente e cruzam-se por entre um e outro texto. Refiro-me, aqui, a um certo vocabulário que aparece e que coloca em jogo algumas palavras e expressões que vão sinalizando para possíveis chaves de análise para aquilo que é dito como as noções de política, existência, sensibilidade, experiência, reflexão, apenas para citar alguns exemplos. A imersão nestes documentos permitiu identificar quatro possíveis tendências, a saber: a) a arte como um tipo de intervenção política coletiva; b) as práticas artísticas como dispositivos de reflexão e transformação; c) a arte como linguagem expressiva; d) a experiência artística formal e a formação de docentes.

A arte como um tipo de intervenção política coletiva é uma tendência cuja visibilidade (DELEUZE, 2005) teve condições de emergência (FOUCAULT, 2010b) nos textos de autores como, Farina (2008; 2008b; 2010; 2010b; 2012), Loponte (2008; 2009;

2010; 2012), Pereira (2012) e Dias (2009). As discussões realizadas por essas autoras e autores com os campos de saber da arte e da educação permitiu um certo alargamento da noção de arte a partir da dissolução das fronteiras dos campos de saber na medida em que aproximou também, os saberes advindos do campo da filosofia. A irrupção dos limites fronteiriços destes saberes foi feita a partir dos estudos de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Friederich Nietzsche, Hans George Gadamer, Hans Flickinger e alguns de seus comentadores e comentadoras, como Suely Rolnik, Virginia Kastrup e Jorge Larrosa. Na trilha que foi sendo perquirida a partir destes documentos pode-se identificar uma discussão que distanciava as práticas artísticas do entendimento da arte como um saber autônomo. Ao ser enlaçada com a docência, buscava-se um distanciamento do horizonte que a inscreve como um saber específico a ser ensinado (o ensino da arte ou a arte educação) e passava a ser considerada como um horizonte de possibilidades de criação e resistência, capazes de provocar porosidades nas práticas de formação docente já cristalizadas.

A ampliação dos limites entre essas áreas está implicada com novas formas de produção dos saberes para a docência. A formação assume-se como uma construção coletiva para que se possa investir em uma consciência de si em relação aos outros e ao mundo. O que se propõe a partir desse entendimento é a educação não como normatização, mas como processo de subjetivação, alimentado por um gesto de pensamento que se abre para um campo de possibilidades. Abre-se, assim, espaços para um trabalho de si docente em um movimento de invenção contínua de si mesmo, gerada por meio do encontro de uma possível dimensão estética das práticas pedagógicas com uma possível dimensão pedagógica encontrada nas práticas artísticas.

As práticas artísticas como dispositivos de reflexão e transformação pode ser indicada como uma segunda tendências sobre as relações entre arte e formação docente. Sua visibilidade se deu em um conjunto de textos que abordavam um tipo de reflexão gerada no encontro das e dos estudantes em formação para a docência com algum tipo de prática artística – desde as atividades artísticas tradicionais, as práticas culturais, as manifestações populares até as práticas inscritas nos domínios de produções contemporâneas. Ao ter algum tipo de experiência com arte na formação, as pessoas poderiam ser capazes de atingir um certo nível de relação consigo mesmo que as tornaria melhor. Nos textos percebeu-se que esta aproximação do sujeito consigo mesmo a partir da arte seria resultado de um movimento de aproximação por meio da escrita, um tipo de relato de experiência. O contato com a arte, dessa forma, permitiria as e aos docentes em formação um exercício de compreensão da realidade. Assim, experiências como estas seriam imprescindíveis no âmbito da formação docente, pois delas advém o entendimento sobre o que é a arte, sendo atrelado a isso também, o saber

ensinar arte. As discussões que configuram essa possível tendência foram identificadas em textos de autoras(es) como, Silva (2008), Nogueira (2008; 2008b), Soares (2008), Honorato (2015) e Moraes (2012; 2013). Nesse conjunto de documentos, a arte poderia permitir um tipo de experiência formativa capaz de favorecer um crescimento ou uma elevação moral alçadas pela ampliação e o aperfeiçoamento do olhar, uma vez que, que pelas práticas artísticas, a pessoa em formação se transformaria, se libertaria ou se desaprisionaria de uma certa forma de viver.

A arte como linguagem expressiva seria a terceira tendência e ela foi ganhando visibilidade em discussões realizada por autoras e autores como Johhan (2015), Colares (2008) Peixoto (2009; 2010) e Junior (2015). Para estas autoras e autores a relação entre arte e formação docente é descrita a partir do encontro das pessoas em formação com materialidades artísticas. De acordo com as autoras e os autores, esta aproximação entre docente em formação e práticas artísticas poderia vir a favorecer um estado muito sensível, capaz de produzir marcas na forma de conduzir-se da dos futuros docentes. Essas vivências seriam utilizadas em aprendizagens indispensáveis na construção de saberes dos signos artísticos por meio de processos constantes de apreciação das formas artísticas baseada em uma ideia de fruição da arte.

A arte, nesse entendimento, é considerada uma expressividade, que lida com certas formas ditas mais sensíveis e ofereceria um certo tipo de prazer que tornaria a aprendizagem melhor. Neste entendimento, as atividades com arte na formação poderiam fazer florescer, além disso, sentimentos humanizadores responsáveis por produzir sentido para tudo aquilo que se aprende e se faz no âmbito dos contextos educacionais. O papel dessa formação, a partir das práticas artísticas, seria o de permitir um encontro das pessoas com a sua própria essência, escondida na interioridade do próprio ser. A experiência é entendida - neste conjunto de textos- como formativa por possuir um saber que passa pela dimensão do sensível. É um saber que não resulta apenas da apreciação, mas de processos de criação, de práticas de ateliê e de um esforço interno do sujeito em seu próprio enfrentamento.

A experiência artística formal e a formação de docentes é a quarta tendência e sua visibilidade se deu em textos que descrevem ações formativas baseadas na produção de algum tipo de visualidade ou a partir do acesso das pessoas em formação às práticas de leitura de imagem e às histórias e teorias da arte. Os textos de Moraes (2012; 2012b; 2013), Oliveira et al. (2008), Fonseca (2008), Mattos (2013) e Dantas (2015), descrevem um tipo de acesso formal a experiência artística na formação e indicam que a arte seria capaz de permitir ao indivíduo uma certa forma de reinventar a si mesmo e ao mundo. O entendimento desse modo de pensar a formação de docentes encontra em atividades

de fazeres artísticos, o mote para uma possível experiência que seria responsável por produzir um entendimento sobre a arte e o seu ensino. Além disso, dotaria a ou o docente em formação, de capacidades para o rigor e o julgamento de sua própria atuação docente. Nessa tendência, a pessoa em formação seria capaz de chegar a uma certa consciência de si mesmo, pois os modos de olhar e pensar são aprimorados a partir de experimentações de práticas artísticas, tais como visitas a exposições, museus, bienais e ateliers de artistas.

As quatro tendências sobre a formação docente com arte que foram identificadas nos textos publicados nos Anais dos quatro eventos, permitiram localizar também uma zona de tensionamentos engendrada pela aproximação e dispersão de noções como as de arte e de formação. Em relação às noções de arte, é possível destacar no mínimo três entendimentos distintos, sendo que ambas mantêm entre si um embate constante. Uma primeira noção estaria interessada por uma desidentificação da arte como um campo hermético de especialistas. Entendida como prática de intervenção que atua sobre a existência para indagar o que está em funcionamento em nosso próprio pensamento. Seria um meio para problematizar esteticamente aquilo que somos e, por isso, possui uma dimensão formativa. Na segunda noção, a arte é entendida como uma linguagem natural da humanidade que oferece a pessoa em formação uma experiência que a leva à verdade. Ao vivenciarem diferentes práticas artísticas, as e os docentes em formação teriam acesso a diferentes realidades. A terceira noção, por sua vez, considera a arte como um saber específico, ligado à variedade da cultura humana. Entendida como um saber libertador a arte seria um instrumento para a formação capaz de mobilizar os sentimentos humanos na produção de sentidos para a vida, a escola e docência.

As tensões entorno da noção de formação ocorrem a partir do encontro de dois entendimentos. No primeiro entendimento, a formação é produzida em um tipo de trabalho coletivo que se desenvolve a partir da relação entre o si mesmo e o outro. As discussões interessadas por esta perspectiva apontam uma possibilidade de formação docente baseada nas experimentações de outros modos de viver a docência, a vida e a escola. No segundo entendimento, a formação advém da reflexão gerada diante do contato do sujeito com a arte. As discussões interessadas por esta via afirmavam que este tipo de contato seria indispensável à formação por ser capaz de permitir um encontro da pessoa consigo mesmo, para chegar à essência do ser humano.

Uma certa vontade de completude também encontra uma via de circulação nos textos que foram analisados. Este desejo alimenta discussões que estão interessadas na relação entre arte e formação docente como uma possível forma de instrumentalização para a docência. Ao fazer circular esta vontade, foi possível localizar um modelo de

formação linear cuja aposta está na certeza que ao ter um tipo de experiência com a arte durante a formação inicial, as e os docentes também favoreceriam contatos como estes durante sua atuação em diferentes contextos de atuação profissional.

Estudar as relações entre arte e formação docente têm me permitido pensar que o acesso às diferentes práticas artísticas na formação inicial de docentes não pode se caracterizar como um acesso ao saber específico e especializado das formas artísticas. Também não significa demarcar limites disciplinares que deveriam ser incorporados aos currículos dos cursos de licenciatura. Não significa também, a busca de uma totalidade do indivíduo ou o encontro de uma essência da própria vida. Antes, seria uma maneira de acionar um campo de possíveis no qual as experiências, os saberes e as práticas do campo artístico poderiam vir a instigar processos formativos para a docência. Seria, portanto, a busca por constituir como dizem Foucault (2009) e Gros (2011), espaços outros para a formação, onde seja possível que as e os futuros docentes possam experimentar um movimento de fazer-se e desfazer-se em um constante processo de diferir-se de si mesmo. Não se trata de uma técnica, de uma exigência curricular ou de uma metodologia, mas, de uma atitude do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Trata-se de um deslocamento da arte como campo disciplinar para uma dimensão do agir docente.

Arte como uma possível dimensão da formação docente

A aproximação entre os campos da formação de docentes com o campo artístico tem sido indicada como uma possível forma de suprir as carências da formação na educação básica e também da formação social e cultural de estudantes dos cursos de licenciatura. Esse tipo de afirmação ao indicar um suposto déficit também nega os referenciais artísticos e de mundo das e dos futuros docentes, tema pouco falado e explorado nos textos encontrados nos Anais dos eventos estudados.

As relações entre arte e formação de docentes têm privilegiado um certo tipo de sensibilidade capaz de levar as e os docente à uma certa excelência de si mesmo. A base política que possibilita esse tipo de relação emerge de uma tentativa de superação das dificuldades que caracterizam o cenário educacional brasileiro. A partir de modelos pedagógicos racionalmente fechados, o que se busca é a produção de um tipo de subjetividade docente através da formação de um sujeito autônomo e soberano.

Ao colocar em suspensão essas relações, inspirado nos estudos do filósofo francês Michel Foucault, tenho feito uma aposta que consiste em desemaranhar as conexões entre as formas de experiência advindas das práticas artísticas utilizadas na formação de docentes e as formas de saber que tendem a capturar a subjetividade durante os

processos formativos vividos pelas pessoas interessadas na vida docente. Seria uma tentativa de provocar um tensionamento na relação entre o indivíduo e conhecimento artístico a partir da desestruturação de um tipo de formação subentendida como desde sempre aí como alerta Foucault (2010).

Na contramão destes entendimentos, tenho me interessado por uma perspectiva indicada por O'leary (2008) pela transformação da experiência em um fio condutor que conecta múltiplos aspectos nos itinerários formativos que temos experimentado nos cursos de licenciatura. Não há uma forma garantida de transformar uma experiência artística em uma experiência de formação docente; também não há como prever com exatidão o efeito potencial de uma prática artística durante uma aula, pois as modificações são sempre pequenas, frágeis e incertas. No entanto, pequenos gestos de transformação da experiência são possíveis de se fazer, na medida em que não mais consideramos as práticas artísticas como totalizadoras e fechadas em si mesmas.

Uma possível dimensão estética da e para a formação pode advir da relação entre arte e formação docente e ela poderia ser capaz de irromper com certas formas de percepção do mundo ou de instaurar dúvidas, na suposta ordem do pensamento de docentes em formação a fim de uma experiência radical que permite a possibilidade de elaboração, de um si em contínua experimentação. O que estaria na mira dessa transformação seria a desestabilização do cogito, do eu sei, do sujeito do conhecimento que parecem estar tão fortemente implicados nos processos formativos para a docência no Brasil. Não se trata de uma busca dirigida à uma experiência do conhecimento, mas de uma ética pessoal, capaz de inspirar a produção de modos de vida, de colocar-se no mundo e experimentá-los.

Fazer coincidir a experimentação de si e a formação docente a partir do contato das de estudantes nos cursos de licenciatura com práticas artísticas pode vir a possibilitar uma experiência de produção do pensamento e não como forma de experiência de um acesso à verdade. Se entendermos a experiência como um campo possível para a formação de docentes, precisaríamos pensar, inicialmente, em assumir uma atitude de invenção, de risco, de entregar-se aceitando o rigor e o trabalho minucioso da composição de uma existência outra na docência. Seria no entendimento de Pereira (2016) uma formação existencial resultante do movimento de atualização de um certo conjunto de forças organizadas em determinada contingência que não mais encontrará no conhecimento uma recompensa de completude, mas, como territórios, ainda pouco explorados, para uma formação pautada pela experiência do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo – o outro de si mesmo, o mundo outro.

Referências

- COLARES, E. Estética e profissionalização docente. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre – RS, 2008.
- DANTAS, G. Processos, materiais e técnicas no curso de licenciatura em artes da Plataforma Freire na região de Juazeiro – BA. In: 24º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – “COMPARTILHAMENTOS NA ARTE: REDES E CONEXÕES”. **Anais...** Santa Maria – RS, 2015. p. 3049-3063.
- DELEUZE, G. **Foucault**. Brasiliense: São Paulo, 2005.
- DIAS, R. de O. Entre Licenciandos e Educantes: Caminhos polifônicos na formação inventiva de professores. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Caxambu – MG, 2009.
- FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Caxambu – MG, 2008a.
- FARINA, C. Formação Estética, Saber, Subjetivação, Contemporaneidade. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre – RS, 2008b.
- FARINA, C. Formação continuada e estética do descontínuo. Arte contemporânea e professoras de arte. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Caxambu – MG, 2010a.
- FARINA, C. Formação Continuada, Experiência Estética, Políticas do Sensível e Outras Artes. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. **Anais...** Belo Horizonte – MG, 2010b. p. 3-13.
- FARINA, C. O propriamente estético na prática pedagógica. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO: COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E DE QUALIDADE. **Anais...** Campinas – SP, 2012. p. 1-10.
- FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte. Autêntica, 2012.
- FONSECA, M. da P. A Experiência Estética na Arte Contemporânea. In: 18º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: NARRATIVAS DO ENSINAR E APRENDER ARTES. **Anais...** Crato – CE, 2008. p. 329-345.
- FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos, volume III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense. 2009.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**. O governo de si e dos outros II. São Paulo: Martins Fontes. 2014. p. 300-316.

HONORATO, A. R. de S. Arte e ensino: deslocamentos na contemporaneidade. In: 24º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – “COMPARTILHAMENTOS NA ARTE: REDES E CONEXÕES”. **Anais...** Santa Maria – RS, 2015.

JOHANN, M. R. Arte e educação: perspectivas ético-estéticas. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Florianópolis – SC, 2015.

JUNIOR, W. C. Diários de Bordo: Experiência Estética com Professores em Formação Inicial. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 1-12.

LOPONTE, L. G. Docência em diários: arte, escrita e subjetividades femininas. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre – RS, 2008.

LOPONTE, L. G. Arte e estética da docência: inquietudes, criação e formação. In: 19º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS. **Anais...** Belo Horizonte – MG, 2009. p. 650-658.

LOPONTE, L. G. Arte Contemporânea, inquietude e formação estética. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. **Anais...** Belo Horizonte – MG, 2010. p. 13-24.

LOPONTE, L. G. Arte contemporânea, experiência estética e formação docente. In: XXII CONFAEB ARTE/EDUCAÇÃO: CORPOS EM TRÂNSITO. **Anais...** São Paulo – SP, 2012. p. 1-12.

MATTOS, M. de F. da S. C. G. de M. A formação em artes: o que temos e o que queremos? In: 22º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – “ECOSSISTEMAS ESTÉTICOS”. **Anais...** Belém – PA, 2013. p. 2917-2929.

MOMOLI, D. B. **Regimes de Circulação dos Saberes: arte, educação e formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

MORAES, A. C. de. O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Porto de Galinhas – PE, 2012a.

MORAES, A. C. de. Experiências estéticas em arte-educação no curso de Pedagogia da UECE/FACEDI. In: XXII CONFAEB ARTE/EDUCAÇÃO: CORPOS EM TRÂNSITO. **Anais...** São Paulo – SP, 2012b. p. 1-12.

MORAES, A. C. de. Educação estética na universidade e o constructo de impulsos lúdicos. In: 36 REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Goiânia – GO, 2013.

Formação de professores: contexto e realidade brasileira

Possíveis tendências para as relações entre arte e formação docente no Brasil

DOI: 10.23899/9786589284208.6

NOGUEIRA, M. A. Experiências Estéticas Em Sala De Aula: Possibilidades Na Formação Cultural De Futuros Professores. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Caxambu – MG, 2008a.

NOGUEIRA, M. A. Experiências estéticas em curso de didática: a formação cultural dos futuros professores. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre – RS, 2008b.

OLIVEIRA, R. A. de et al. Arte contemporânea e ensino de arte na escola básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais. In: 17º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. **Anais...** Florianópolis – SC, 2008. p. 1402-1414.

O'LEARY, T. Foucault, Experience, Literature. **Foucault Studies**, n. 5, p. 5-25, jan. 2008. Disponível em: <http://www0.hku.hk/philodep/dept/to/TO_FoucStuArt2008.pdf>.

PEIXOTO, M. C. dos S. Caminhos Investigativos na Formação Estética de Professores (as) In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Caxambu – MG, 2009.

PEIXOTO, M. C. dos S. Trabalho Docente: Percursos Investigativos na Formação Estética de Professores/as. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. **Anais...** Belo Horizonte – MG, 2010. p. 14-25.

PEREIRA, M. V. Escola e Estetização: possíveis aproximações. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO: COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E DE QUALIDADE. **Anais...** Campinas – SP, 2012. p. 1-10.

PEREIRA, M. V. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016.

SILVA, E. M. A. **A formação do arte/educador**: Um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Recife: UFPE, 2010. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, J. A. e. Sobre a educação estética do homem. In: 17º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. **Anais...** Florianópolis – SC, 2008. p. 1169-1180.

SOARES, M. L. P. Uma vivência estética: Professoras visitam exposição de artes visuais. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre – RS, 2008.

Editora CLAE

2022