

Coleção CMD

Movimentos Docentes

Experiências, vivências e
histórias

Marilena Rosalen (Org.)



MOVIMENTOS DOCENTES

Experiências, vivências e histórias

Marilena Rosalen
(Organizadora)



Nota 1: Esta obra foi elaborada de forma colaborativa, tornando-se uma coletânea. Os capítulos respeitam as normas técnicas e recomendações da ABNT. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é de competência do respectivo autor, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco da organizadora.

Nota 2: A organizadora, autores e editora empenharam-se para fazer as citações e referências de forma adequada, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, alguma referência tenha sido omitida. Apesar dos melhores esforços de toda a equipe editorial e autores, é inevitável que surjam erros no texto. Deste modo, as comunicações das leitoras e leitores sobre correções são bem-vindas, assim como sugestões referentes ao conteúdo que auxiliem edições futuras.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** A V&V Editora detém direito autoral sobre o projeto gráfico e editorial desta obra. Os autores detêm os direitos autorais de publicação. O trabalho Movimentos Docentes: Experiências, vivências e histórias, ROSALEN, Marilena (org.) está licenciado com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo seu compartilhamento integral ou em partes, sem alterações e de forma gratuita, desde que seja citada a fonte.

Impresso no Brasil.
Printed in Brazil.

MOVIMENTOS DOCENTES

Experiências, vivências e histórias

Marilena Rosalen

(Organizadora)

V&V Editora

Diadema – SP

2020

Conselho editorial

Marilena Rosalen	Letícia Moreira Viesba
Angela Martins Baeder	Luciana Aparecida Farias
Arnaldo Silva Junior	Luiz Afonso V. de Figueiredo
Beatriz Milz	Maria Célia da S. Gonçalves
Erika Brunelli	Marta Angela Marcondes
Eunice Nunes	Pedro Luis Castrillo Yagüe
Everton Viesba-Garcia	Rita de Cassia B. M. Amaral
Flávio José Moreira Gonçalves	Sarah Arruda
Giovano Candiani	Silvana Pasetto
Ivan Fortunato	Wilson Robson Griebeler
José Guilherme Franchi	

Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia

Financeiro: Thayná Garcia de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R788m Rosalen, Marilena.
Movimentos docentes: experiências, vivências e histórias /
Marilena Rosalen (organizadora). – Diadema: V&V Editora,
2020.

236 p.: 14 x 21 cm – (Comunidade Movimentos Docentes)

Vários autores

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-88471-02-9

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9>

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Título.

CDD 372.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

V&V Editora
Diadema, São Paulo – Brasil
Tel./Whatsapp: (11) 97517-8862
contato@vveditora.com
vveditora.com

Sumário

Prefácio.....	11
Metodologia para uma educação humanista e humanitária: caminhos possíveis	
<i>Alexandre Medeiros</i>	<i>15</i>
O Estágio Supervisionado como inclusão do surdo no espaço educacional: relato de experiência em um curso superior de Licenciatura em Língua Espanhola	
<i>Claudio Luiz da Silva Oliveira</i>	<i>42</i>
A Formação Docente na perspectiva inclusiva	
<i>Genivaldo Jesus dos Santos, Bruno Galasso</i>	<i>59</i>
As vozes dos movimentos estudantis paulistas como provocação à reflexão docente	
<i>Diogo Canhadas</i>	<i>80</i>
Esperanças provenientes de um contato tardio com a obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire	
<i>Lineker de Arruda Santos</i>	<i>94</i>
Pesquisa autobiográfica: memórias de uma professora alfabetizadora nos primeiros anos da docência	
<i>Juliana Pedroso Bruns Rita Buzzi Rausch.....</i>	<i>107</i>
Uma necessidade para o cuidado com o meio ambiente: coleta seletiva	
<i>Agda Nunes dos Santos Oliveira</i>	<i>133</i>

O discurso do currículo praticado nas didáticas: o perfil do professor sob a ótica da formação de formadores

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral

Josefina Carmem Diaz de Mello 148

Uma experiência interdisciplinar e integrada de ensino em cursos de licenciatura

Sandra Paschoal Leite de Camargo Guedes

Taiza Mara Rauhen Moraes

Denise Monique Dubet da Silva Mouga..... 164

Entre palavras e sinais: a importância da Língua Brasileira de Sinais para as relações entre pessoas surdas e ouvintes

Wilson Robson Griebeler 178

Tecendo histórias, entrelaçando memórias e assim constituindo a identidade docente

Tainã Brasil Pantarotto Pelat..... 198

Formação continuada do professor: práticas em contextos

Thiago Rozineli

Telma A. de Souza Gracias 212

Sobre a organizadora 230

Sobre os autores 230

Ficha Técnica 235

Prefácio

*Uma coleção para celebrar os 10 anos
do Grupo Movimentos Docentes.*

Dez anos se passaram desde a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Docentes na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Enquanto grupo, realizamos o que foi possível dentro das condições. Cabe destacar:

Projeto de monitoria desde 2012; Pibid Didática (2012-2013); Pibid Ciências (2014-2018); 03 linhas de pesquisa – formação inicial e continuada de professores, iniciação à docência e práticas de ensino de Ciências, educação para a sustentabilidade; 02 projetos de extensão – Formação de professores de Física, Química, Biologia com a utilização das TICs (2011-2014), Estratégias de Educação Ambiental para o desenvolvimento de uma escola sustentável (2015-2017); 01 programa de extensão universitária - Escolas Sustentáveis “construindo espaços educadores sustentáveis” (desde 2017); Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD), desde 2017; Observatório de Educação e Sustentabilidade (iniciado em 2019).

Além de publicações, orientações e trabalhos acadêmicos: 22 artigos publicados em revistas com Qualis; 02 livros publicados (fora esse); 10 capítulos de livro publicados; 75 trabalhos publicados em anais de congressos; 115 trabalhos apresentados em eventos científicos; 11 grupos de redes sociais, websites e vídeos produzidos; 12 eventos e minicursos organizados;

orientação de 12 TCCs concluídos; orientação concluída de 06 bolsistas de iniciação científica; orientação concluída de 05 mestrandos; 68 orientações concluídas de projetos de extensão, monitoria, Pibid e PAD; 15 orientações atuais de programa de extensão e do Observatório Educação e Sustentabilidade; 08 orientandos atuais de mestrado; composição atual do grupo: 02 doutores; 06 mestres; 09 mestrandos; 04 graduandos e 06 professoras da rede sem vínculo com a universidade.

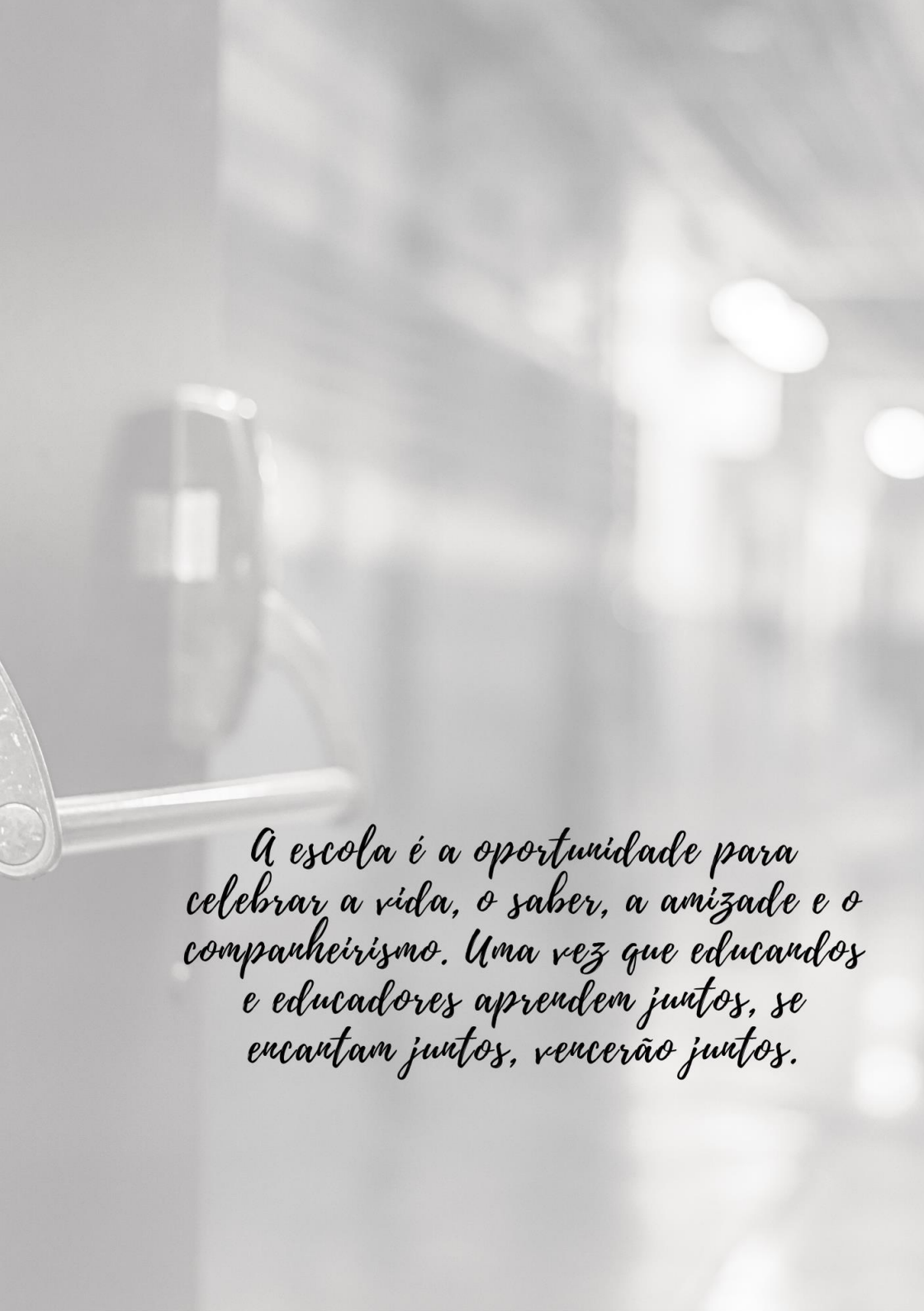
Só de olhar o quadro anterior, é possível inferir que os dez primeiros anos do grupo foram marcados pelo trabalho coletivo, colaborativo, caloroso e autônomo entre seus participantes. Assim, uma das formas para comemorar esse tempo foi a criação da Coleção Movimentos Docentes, tendo como primeira obra o presente e-book - Experiências, vivências e histórias docentes.

Como o próprio nome revela, os autores e as autoras, de vários estados brasileiros, dos 12 capítulos, relatam sobre: educação inclusiva; educação humanista e humanitária; meio ambiente; iniciação à docência; currículo, didática e estágio supervisionado; interdisciplinaridade; autobiografia e identidade docente; a importância da Língua Brasileira de Sinais; e práticas em diferentes contextos (Brasil-EUA), sempre tendo como pano de fundo o processo de ensino e aprendizagem e as reflexões que os professores fazem na medida em que se movimentam na profissão docente. Na leitura dos capítulos é possível identificar o autor mais citado e verificar com alegria, que é uma das referências constantes e permanentes dos movimentos realizados pelo nosso grupo: PAULO FREIRE.

Espero que a publicação e a leitura desse livro representem uma celebração às nossas experiências, vivências e histórias e incentivem novas reflexões, novas aprendizagens e novos movimentos docentes, sempre em busca da qualidade da educação.

Com amor!

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Andréa Rocha". The signature is fluid and cursive, with the first name "Andréa" and the last name "Rocha" clearly distinguishable.



*A escola é a oportunidade para
celebrar a vida, o saber, a amizade e o
companheirismo. Uma vez que educandos
e educadores aprendem juntos, se
encantam juntos, vencerão juntos.*

Metodologia para uma educação humanista e humanitária: caminhos possíveis

Alexandre Medeiros

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.15>

Introdução

Nesta reflexão apresentarei as bases teóricas de uma metodologia de ensino: planejada, implantada e em constante aprimoramento numa *Escola de Aplicação*¹. O desejo foi mostrar que é possível, uma educação de alto desempenho, humana e feliz. O aporte teórico desta pesquisa parte de três conceitos elaborados por Josef Pieper, em diálogo com Jean Lauand e Paulo Freire. Pensadores que nos auxiliarão na formulação e sistematização de um caminho possível para uma *Metodologia de Ensino Humanista e Humanitária*.

Metodologicamente falando é a construção de uma educação que ligue o tema do filosofar à Antropologia Filosófica. Ou seja, da análise do filosofar, chegar-se a importantes conclusões antropológicas e acadêmicas. Primeiramente é importante saber que uma das características do filosofar em Pieper é transcender o mundo do trabalho em busca do Ser. Sendo assim, encontramos aí o primeiro conceito desta análise: a exigência de contemplação da natureza humana (LAUAND, 1987).

Este conceito nos levará necessariamente ao segundo arcabouço elaborado por Pieper, *uma pedagogia das artes liberais*. É o caráter livre da educação e do conhecimento -

¹ Centro de Estudos Júlio Verne – Diadema/SP – www.julioverne.com.br

para mais além das estruturas políticas. Portanto o filosofar para Pieper é abertura para o todo do real e, por isso, distingue-se dos modelos educacionais profissionalizantes. Tal abertura para a totalidade faz parte da essência do homem – do Ser. O caráter criado do real é o fundamento do *verum*, de sua cognoscibilidade, e, ao mesmo tempo, do fato de que o homem nunca o possa conhecer totalmente (LAUAND, 2004). Daí decorre que o filosofar (e o homem e o ensinar) baseie-se na admiração e na reverência e se dê em estrutura de esperança (LAUAND, 1987).

E por fim, o terceiro arcabouço teórico, de que para Pieper o espírito científico (e, com maior razão, o cientificista) é insuficiente para o todo da educação. A educação para ele deve ser filosófica.

No caso do filosofar de Josef Pieper, isto - a conexão do método com seu filosofar, com sua antropologia filosófica - é muito forte e o fato de que o próprio Pieper não tenha dedicado diretamente ao tema método mais do que umas poucas páginas (poucas, mas muito luminosas) significa talvez que o método está tão vivamente integrado à sua antropologia que - parafraseando o célebre pensamento de McLuhan - pode-se dizer da obra de Josef Pieper: "o método é a mensagem" (LAUAND, 2004, p. 4).

Em outras palavras, o objetivo desta reflexão é possibilitar uma *Educação* onde professores e alunos, realizem genuíno espírito acadêmico, ou seja, quando são animados pelo *eros filosófico* (LAUAND, 1987). O filosofar ao contrário do cientificismo - não comporta aplicação prática. O segredo desse aparente paradoxo entre educação e profissionalização está no amor, que torna o

mestre capaz de conjugar toda sua experiência com uma amorosa identificação com os que começam (LAUAND, 1987).

Rompe-se assim o círculo fechado em que o totalitarismo do mundo do trabalho pretendia nos encerrar com sua visão definitiva e compacta da realidade quotidiana, que julga tudo evidente (LAUAND, 1987, p. 26).

Tenho o “sonho e a utopia” (FREIRE, 2017, p. 16) de uma educação feliz e alegre. Meu *a priori* a partir dos conceitos acima descritos, será uma Escola que é festa do saber (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 46-47; PIEPER, 1974, 24-25).

Dai a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 2017, p. 16).

Sendo assim, proponho uma metodologia de ensino que o motivo festivo seja a tônica de todo aprendizado. Não pense aqueles que ridicularizam a festa, que festa acontece sem dedicação e trabalho. Pelo contrário, para haver festa, tem que haver trabalho. Assim como só existe esquerda, se houver direita, e só existe dia, se houver noite (PIEPER, 1974, p. 11).

Não é à toa que estudar, segundo Jean Lauand, é etimologicamente (*studio*) zelo, aplicação, dedicação de quem ama o que faz, e escola remete a *skholé*, a atitude de serena festa da alma (LAUAND, 2012, p. 33). Portanto, para que exista *studio* precisamos promover a *skholé*. Precisamos de um ambiente festivo e alegre, para com zelo, aplicação e dedicação, tenhamos a festa do saber (LAUAND, 2012, p. 33). Afinal, como escreve Freire, a

atividade docente deve ser por natureza alegre (FREIRE, 2017, p. 139).

Educação humanista: construindo um conceito.

Os jovens sejam eles da classe social que for, devem se rebelar e rejeitar qualquer educação que lhes recorte o maravilhoso do mundo (*Apud* PIEPER, LAUAND; CASTRO, 2011, p. 48). Deve exorcizar a educação que o reduz a um operador de máquinas. Deve se defender da condenação de uma educação do proletariado que lhes rouba a beleza, que lhes tira a criatividade, que lhes omite as artes, a literatura, as ciências naturais e a música. Mesmo contra tudo e todos, os jovens devem exigir uma educação filosófica, acadêmica (LAUAND, 1987). Pois “*la revolución empieza con el pensamiento. La filosofía es la comadrona de la revolución*” (JORNAL EL MUNDO, 2019).

Ainda que a crítica à educação básica profissionalizante não seja a temática central deste capítulo, é dela que partiremos (MEDEIROS, 2018; 2019). A principal crítica a este modelo é a ausência de liberdade no aprendizado, conduzindo desde cedo crianças e jovens em buscar aprendizado para um ofício, princípio completamente antagônico à *Skholé* aristotélica que Pieper resgata em seus estudos filosóficos (PIEPER, 1979) e que Jean Lauand bem interpreta em suas formulações e ressignificações (LAUAND, 2011b).

A investigação destes conceitos nos conduz necessariamente a um debate entre a crítica pieperiana do saber de funcionário, do saber recortado, em contrapartida à formação e à cultura, como um patamar de abertura ao mundo em sua totalidade (PIEPER, 1989). Para Pieper, instruído é o funcionário, agora culto e formado, é “aquele

que sabe o que acontece com o mundo em sua totalidade” (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 48).

A partir do pensamento/método em Pieper (LAUAND, 2016) é essencial para a sistematização e formulação de uma *metodologia de ensino humanista e humanitária*, que tem o cotidiano (LAUAND, 2016), a contemplação, a felicidade e o lazer (PIEPER, 1969) como grandes diferenciais na prática educativa. Metodologia que possui a esperança e o amor (PIEPER, 2012) como essências da convivência humana. Uma educação (LAUAND, 2007) onde a música (PIEPER, 2019), a arte (LAUAND, 2007) e a beleza, são partes integrantes do saber saboroso. Uma metodologia cujo intuito é formar e desenvolver o *ser* (LAUAND, 2010), uma metodologia humana (QUINTAS, 2019), mas que ao mesmo tempo contemple as exigências do mundo atual (PIEPER, 1980).

Segundo Paulo Freire, educação é uma especificidade humana. Para Freire, a condição humana fundante da educação é a *inconclusão* humana. Freire enfatiza que educação é trabalho realizado com *gente*, gente miúda, jovem, ou adulta, *gente* em permanente processo de busca. Ou seja, educação é humana porque lida com *gente*, lida com sonhos, desejos, frustrações, intenções, esperança. Educação lida com *gente* curiosa, inteligente, inconclusa e inacabada, lida com *gente* querendo *Ser Mais* (FREIRE, 2017, p. 140-142). Portanto, o *arkhé*² desta pesquisa parte do filosofar em Josef Pieper (PIEPER, 2007), se alicerça em Jean Lauand, imprescindível na compreensão do pensamento/método de Pieper (LAUAND, 2004), e encontra

² Palavra grega que designa aquilo de *onde* algo surge, mas este *onde* não é deixado para trás no surgir; antes, torna-se aquilo que é expresso pelo verbo *arkhein*, o que impera (LAUAND; CASTRO, 2011c, p. 29).

um profuso diálogo com o humanismo de Paulo Freire (FREIRE, 2017). Afinal, como escreve Lauand,

Desde o mais minúsculo artigo ao mais volumoso livro, sempre a análise pieperiana se alimenta da manifestação, do fenômeno: o *insight* e a sabedoria se encontram justamente no esforço de trazer à consideração tudo aquilo que realmente é significativo em relação a esta ou aquela experiência. E é por apoiar-se na experiência, que o pensamento de Josef Pieper tem a viveza e o colorido do concreto, do vivido, e é por isso que suas obras são de leitura tão agradável e se impõem com o peso da realidade (LAUAND, 2004, p. 5).

Para esta metodologia, o conceito de admiração e encantamento em Pieper como início do filosofar (LAUAND, 2011) é importantíssimo na formulação de uma pedagogia que pretende despertar no aluno curiosidade pelo saber (LAUAND, 2012). Para esta pedagogia, o encantamento e o espanto (PIEPER, 2007) são essenciais no processo de aprendizado (LAUAND, 2011c), sempre em busca de uma educação que seja motivo de alegria, de festa e felicidade gerada pelo saber (PIEPER, 1974).

Como já vimos estudar, remete “etimologicamente a (*studio*) zelo, aplicação, dedicação de quem ama o que faz; e escola remete a *Skholè*, a atitude de serena festa da alma” (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 40). Logo, uma escola humanista deve ser uma festa. Lembrando que somente seres livres podem festejar (ELLER, 2018, p. 608).

Segundo Jack David Eller,

Humanistas da Renascença (Século XIII), até hoje com a Associação Humanista Americana (século XXI), defendem a

ciência, a arte e a compaixão. Continuam afirmando a dignidade e a liberdade humana. Defendem a responsabilidade social e planetária [...] Assim como Erasmo e Petrarca, humanistas da Renascença (séculos XIII e XIV), que se dedicavam à promoção da literatura grega e romana, bem como defendiam a tolerância religiosa, os humanistas de hoje prezam pela democracia e a liberdade de pensamento [...] Defendem que os valores políticos, éticos, sociais e religiosos, tem sua fonte na natureza humana, na experiência e na cultura [...] Desta forma entendem que os seres humanos devem assumir a responsabilidade pelo seu próprio destino (ELLER, 2018, p. 608).

Portanto, uma instituição de ensino que opta por desenvolver uma metodologia humanista, deve incentivar “a ciência, a arte e a compaixão”. Deve prover uma educação que promova “a dignidade e a liberdade humana”. Da mesma forma que o ser humanista nos move para a segunda responsabilidade – a humanitária. Uma instituição humanista deve necessariamente ser humanitária. Colocando como um dever de todos “a responsabilidade social e planetária”. Da mesma forma que ensina e promove a “literatura”, deve ensinar e promover a “tolerância religiosa”. Sendo assim, a educação humanista e humanitária, não poderá se abster de lutar e defender “os valores políticos, éticos, sociais e religiosos”, pois entende “que os seres humanos devem assumir a responsabilidade pelo seu próprio destino” (ELLER, 2018, p. 608).

Sendo assim, ao incentivar “a ciência, a arte e a compaixão” (ELLER, 2018, p. 608), estamos construindo

um *ser humano* diferenciado, culto (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 48). A educação humanista se propõe a capacitar os seres para verem e enxergarem o todo. Perceberem uma “realidade [que] transcendente no inaparente do cotidiano” (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 48 e 34). Desta forma, a riqueza da educação humanista está em propiciar que os seres enxerguem além das pedras. Adélia Prado em um verso genial de seu livro *The Mystical Rose* enfatiza, “*Once in while God takes poetry away from me. I look at stone, I see a stone*” (PRADO, 2014, p. 58).

Para Freire, qualquer coisa fora disto é anti-humanista, é desumano (FREIRE, 2017, p. 140). Como escreve Jean Lauand,

Se os alunos forem incapazes de ler o mundo, de ver o *mirandum*³ e portanto, de vibrar com o conhecimento, sentir-se-ão cada vez mais deslocados na escola. O ensino de literatura, de história, de línguas, de matemática e ciências, etc..., que deve ser a fantástica descoberta da grandeza do humano, corre o risco de ficar reduzido a uma burocrática transmissão de informações, sem muito significado. E fica esquecida a admiração (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 40).

Parafraseando Jean Lauand, ao afirmar que a Educação deve ser humana, não estamos com isso dizendo que não deva integrar seus fins à formação de profissionais competentes como médicos, físicos, juristas, engenheiros, professores ou jardineiros. Na verdade, percebemos que a educação humanista é o modo de realizar a formação (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 50).

³ *Mirandum* é a capacidade de ver e perceber no comum e no diário aquilo que é incomum e não diário (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 31).

Segundo Josef Pieper,

O caráter acadêmico é constituído unicamente pelo fato de todas as ciências, também as ciências particulares, precisamente estas, serem tratadas de maneira acadêmica, o que significa de maneira filosófica [...] O que distingue um estudo especializado qualquer, realizado à maneira filosófica é antes de tudo, a ausência de vínculos que o liguem a qualquer fim utilitário. Essa é a verdadeira liberdade acadêmica; essa liberdade é, *per definitionem*, destruída no momento em que as ciências se tornam um simples disfarce utilitário para qualquer espécie de poder (PIEPER, 1964, p. 31 e 28; LAUAND; CASTRO, 2011, p. 50-51).

Como escreve Freire, não existe nada de errado com a tecnologia e ou com os avanços científicos, o erro está em utilizar estes avanços e a tecnologia para aumentar a desigualdade social, a miséria e a fome. Para Freire é a forma que se utiliza este conhecimento que não é humana. Segundo Freire, uma educação humanista valoriza que os avanços tecnológicos e científicos sejam utilizados para melhorar a vida das pessoas, para acabar com a imoralidade da fome e depois, só depois servir aos interesses econômicos (FREIRE, 2017, p. 128).

Como escreve Jean Lauand,

Somente à luz desses critérios pode-se compreender a crescente descaracterização, a perda de identidade que a [escola] vem sofrendo face à concorrência que as indústrias [e] empresas [...] vem lhe fazendo no tocante à formação profissional [...] Hoje cada vez mais, as empresas dão cursos para seus

funcionários. Evidentemente esses cursos não tem um caráter livre; antes estão totalmente voltados para a realização de finalidades práticas (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 50).

O Jornal Diário Regional do ABC trouxe uma reportagem preocupante sobre este assunto. A reportagem diz que uma Escola,

Ouvindo empresários, gestores e especialistas da área de recursos humanos para compreender as características do especialista que procuram e formar profissionais qualificados para atender às demandas das empresas (JORNAL, 2018).

O que estamos vendo é que a educação está mergulhando “no mundo da utilidade” (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 50). Segundo Karl Marx, ao transformar o mundo numa fábrica, as pessoas são mutiladas. Ou seja, prioriza-se apenas a destreza operacional, enquanto os conhecimentos e o desenvolvimento intelectual são deixados de lado. Como diz Marx, as pessoas se transformaram em molas automáticas de uma única operação (MARX, 2008, p. 128-129).

As indústrias estão montando escolas fábricas. Fábricas para formar funcionários. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - *FIESP* está incentivando as escolas profissionalizantes *SENAI*. As políticas governamentais estaduais e federais estão incentivando a educação profissional no ensino básico, médio e superior em tecnologia, através das *ETEC*, *PRONATEC* e *FATEC* (GOVERNO DE SÃO PAULO, 2005; GOVERNO FEDERAL, 2019). Portanto, temos as indústrias e os governos, incentivando a educação de ofício para jovens das classes média, média baixa e baixa.

Em suma, ao reduzir uma pessoa a uma destreza, suas habilidades operacionais só valem na fábrica. Individualmente, sua *função*⁴ de nada vale. Sua expertise só pode ser vendida para a fábrica. Ou seja, a força do operário individual é quase nula (MARX, 2008, p. 129 e 134).

O interessante é que as escolas das elites não são de ofício, não são profissionalizantes. Pelo contrário, esta “nova safra de escolas” caríssimas, que propõe formar “cidadão do século 21” (EXAME, 2017), são escolas que valorizam as artes, a filosofia, a cultura, a literatura, a tecnologia, o circo, as ciências humanas, o teatro, as ciências exatas e biológicas, a capoeira (COLÉGIO SANTA CRUZ, 2019).

Como escreve Thomas Mann, a própria arte tem que ser libertada

...de sua convivência exclusiva com uma elite refinada [...], e que em breve deixará de existir, de modo que então ela ficará totalmente sozinha, mortalmente sozinha, a não ser que encontre o caminho que a conduza ao povo (MANN, 2015, p. 182).

Seguindo Karl Marx, enquanto os operários possuem cada vez mais uma habilidade fracionada, o mercado valoriza sobremaneira aqueles que possuem diversas habilidades, e que sabem desenvolver diversas atividades. Não é de se estranhar que a elite criou para seus filhos escolas especiais, onde as diversas habilidades são incentivadas e desenvolvidas, enquanto aos operários resta

⁴ De acordo com Marx, limitado por uma especialidade, sua habilidade é reduzida. A fragmentação do ofício nos limites da produção, chamada sistematização do trabalho, reduziu o trabalho a uma *função*, juntamente com outros vários operários (MARX, 2008, p. 121).

colocar seus filhos em escolas onde apenas uma sombra de educação é proporcionada (MARX, 2008, p. 147).

Na verdade, as artes e a filosofia são áreas de conhecimento importantes para todos, sejam eles ricos ou pobres.

Thomas Mann acreditava que a arte, apesar ou por causa mesmo de seu caráter irresponsável, sério e brincalhão, poderia ser a mediadora entre o espírito e a vida, entre a elite e o povo (ROSENFELD, 2015, p. 186).

Diferentemente das escolas profissionalizantes oferecidas pelos governos e indústrias, as escolas mais caras do Brasil (escolhidas pelas elites) abrangem um espectro muito maior de conhecimentos e habilidades, possibilitando produzir não só um técnico ou um operário, mas um cantor (a), um (a) presidente/ *CEO* de banco ou um (a) cineasta (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

Apenas a título de exemplo, de acordo com o Jornal Folha de São Paulo, o Colégio Santa Cruz, um dos melhores do Brasil, oferece ensino humanista para formar cidadãos críticos e atuantes. Por meio de uma metodologia que une valores cristãos e humanistas contemporâneos, gerou um Chico Buarque, gerou o atual presidente do Itaú Unibanco Candido Botelho Bracher e o cineasta Fernando Meirelles (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019). O ponto é: não recortar o mundo de uma pessoa, mas abrir e ampliar (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 48).

Não é de espantar, que o Colégio Santa Cruz figura entre as melhores notas do PISA no Brasil e no Mundo, tirou notas dignas da Finlândia. “A nota das escolas particulares de elite do Brasil colocaria o País na 5ª

posição do ranking mundial de leitura do Pisa” (ESTADÃO, 2019).

Outro ponto importante é a conscientização. Apenas a título de curiosidade, até mesmo escolas de ensino superior da elite (FGV/SP) utilizam-se de metodologia problematizadora (FREIRE, 1977, p. 82-84).

Com esse modelo pedagógico é que a FGV/EESP vem se aprimorando e se preparando ao longo do tempo para, a partir de 2013, implantar no [...] curso de graduação o “Método de Aprendizado Baseado na Solução de Problemas e Desenvolvimento de Projetos”, PBL.

PBL, sigla que pode ser usada tanto para *Problem Based Learning* quanto para *Project Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos), é um modelo educacional que promove o aprendizado construtivo dos alunos, baseando-se para isso nos conhecimentos prévios dos mesmos, na discussão cooperativa e colaborativa entre eles e no estudo em grupo (FGV/EESP, 2019).

Não precisamos nem falar das semelhanças desta metodologia com a proposta por Paulo Freire (FREIRE, 1977). Segundo Freire, a educação problematizadora provoca a mudança, olha para o futuro com esperança, enquanto os modelos bancários provocam o imobilismo (FREIRE, 1977, p. 84). A educação não pode dar ênfase na permanência (FREIRE, 1977, p. 84), mas deve ser um dinamismo propagador de possibilidades.

Segundo Edgar Morin,

Os saberes não devem assassinar a curiosidade. A educação deve ser um

despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel (MORIN, 2020, p. 1).

A educação humanista e humanitária, seja ela para o torneiro mecânico, seja ela para o médico, deve ensinar a ética filosófica e sociológica da diminuição da distância social e uma melhor distribuição de renda. Seguindo Freire, tanto o torneiro, como o cirurgião devem desejar mudar o mundo, torná-lo um lugar melhor para todos (FREIRE, 2017, p. 135).

Thomas Mann, que analisava constantemente a relação da educação com a política e com a sociedade, dizia com bom humor que ao invés dos homens

...cuidarem sabiamente de tudo quanto for necessário na terra, a fim de que nela as coisas melhorarem, e de contribuírem sisudamente para que entre os homens nasça uma ordem suscetível de propiciar à bela obra novamente um solo onde possa florescer e ao qual queira se adaptar, os indivíduos frequentemente preferem faltar às aulas (MANN, 2015, p. 155).

Ensino humanista: motivos para uma educação festiva

A ideia de um motivo para festa (PIEPER, 1974), são as bases para uma educação festiva. O conceito proposto é provocar um motivo para que os educandos se admirem com o conhecimento. O intuito é provocar o amor pela sabedoria (PIEPER, 2007, p. 50). Lembrando que o começo deste amor pelo conhecimento se dá através do ato admirativo (PIEPER, 2007, p. 41).

Quando estudamos o pensar, descobrimos que o amor pelo conhecimento não é saber de funcionário, mas saber de *gentleman* (PIEPER, 2007, p. 17). O ato de apaixonar-se pelo conhecimento, é diferente da capacitação profissional, pois a busca pelo conhecimento é um saber livre (PIEPER, 2007, p. 17-18).

Ao transformar a educação em ofício técnico (G1 - São Paulo, 2019), a arte livre do pensar se reduz a uma arte servil, como se a arte do saber se reduzisse a aprendizado de funcionário (PIEPER, 2007, p. 17-18). Desta forma, destrói-se a etimologia da *skholé* (LAUAND, 2012, p. 33). Isso não quer dizer que a educação não formará as pessoas para o mundo do trabalho, mas essa não é a razão de ser da educação. A escola não é para formar trabalhador, mas favorecer que o *ser-humano* seja capaz de contemplar o mundo como totalidade (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 48-49). Parafraseando Pieper, educação não é só tensão argumentativa, mas contemplação, não é só inquietude de pensamento, mas tranquilidade e sossego (PIEPER, 1974, p. 24-25).

A educação deve ser acadêmica, arte livre e filosófica, isso não quer dizer que das escolas não sairão profissionais competentes (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 49). Pelo contrário, a ideia é que a formação acadêmica propicie uma oportunidade muito maior e ampla de opções, pois não recorta o mundo dos estudantes, mas amplia e alarga (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 48). O intuito da educação acadêmica é permitir que os estudantes possam na sua maioria escolher o que querem fazer de suas vidas, não permitindo que outros escolham por eles. A educação humanista paramenta os jovens para tomarem o seu destino nas mãos, para serem sujeitos de sua própria história (ALVES, 2012, p. 65).

Neste sentido, a educação humanista é revolucionária (FREIRE, 1977, p. 94), pois rompe com o saber servil e promove a paixão pelo conhecimento (PIEPER, 2007, p. 50), como arte livre (PIEPER, 2007, p. 17-18). Os envolvidos nesta educação são guiados por sentimentos de amor (FREIRE, 1977, p. 94). Esse ato de pensar o *Ser* livre (PIEPER, 2007, p. 17-18) possibilita o despertar das mais diversas habilidades. Em outras palavras, estas habilidades naturalmente se transformarão nas mais diversas profissões. Naturalmente os envolvidos nesta metodologia serão pessoas que buscarão o sucesso. Afinal, como diz Freire: *SER-MAIS* é a própria humanização (FREIRE, 1977, p. 86).

Como já falamos, a educação acadêmica e filosófica é revolucionária (FREIRE, 1977, p. 94), por possibilitar que crianças e jovens, independentemente de sua classe social ou condição financeira, possam *SER-MAIS* (FREIRE, 1977, p. 86), ou seja, tenham o direito de escolher o que serão na sua maioridade. Em outras palavras, os jovens precisam ser livres para escolher se irão fazer uma Universidade para serem médicos, advogados, professores, jardineiros, faxineiros, lixeiros, filósofos, poetas ou cientistas. O ponto aqui é que todos tenham a mesma oportunidade de escolha, com igualdade de condições. A escola de qualidade: acadêmica, filosófica e humana - deve atender o filho do médico, do faxineiro, do advogado, do lixeiro, do cientista e do poeta. Todos devem ter a mesma educação, para com igualdade de condições escolherem o que serão e farão de suas vidas (GLOBO REPÓRTER, 2017). Isso já é um motivo para festejar essa educação (PIEPER, 1974).

Falando em motivos para festa. Josef Pieper evidencia que é impossível ter festa sem motivo. Para haver uma festa há a exigência de motivo (PIEPER, 1974, p. 32-35).

Sendo assim, precisamos na educação buscar motivos diários para que a escola possa festejar o saber. Precisamos criar condições para que haja eventos festivos, alegres e revigorantes. Pois *“fiesta es alegría y nada más”* (PIEPER, 1974, p. 31).

É certo que não conseguimos festejar todos os instantes, mas o que precisamos é organizar a educação, com momentos pontuais para se festejar, de maneira que o esforço dispensado na labuta da construção do conhecimento e da sabedoria seja revigorado e abrandado na festividade do saber (PIEPER, 1974, p. 12). Celebrar o saber significa fazer-se em estado contemplativo, significa elevar o saber às realidades supremas que repousam sobre a existência humana (PIEPER, 1974, p. 26).

Festa é motivo para alegrar-se. Como escreve Pieper,

La exigencia de alegría no es otra cosa que el deseo de que debería haber motivo y ocasión para alegrarse. Tal motivo es lo primero, la alegría es lo segundo (PIEPER, 1974, p. 32).

Partindo deste princípio, a educação tem a tarefa de encontrar motivo para a alegria do saber. Provocar homens e mulheres para se tornarem amantes da sabedoria (PIEPER, 2007, p. 50). As instituições de ensino necessitam buscar formas de provocar alegria, criar sorrisos e possibilitar um ambiente feliz. Este ambiente é construído juntamente com o aluno (FREIRE, 1977). A escola deve possibilitar que o aluno se admire, se encante pelo saber (PIEPER, 2007). Desta forma, as crianças e jovens terão motivo para celebrar (PIEPER, 1974). Uma ideia interessante é transformar os projetos e datas

comemorativas da UNESCO⁵ em oportunidades de celebração (ONU, 2020), momentos⁶ (motivos) para saborear uma educação festiva (PIEPER, 1974, p. 32-35).

Na medida em que o educador apresenta seu conhecimento como objeto de sua admiração, o conteúdo apresentado vai se (re) admirando, na medida em que educandos e educador “admiram-se do conteúdo admirável” (FREIRE, 1977, p. 80). Os encantos desta educação não estão em buscar coisas espalhafatosas para que os educandos se admirem, mas em apresentar as coisas simples do cotidiano com um novo olhar (PIEPER, 2007, p. 41-42).

A beleza desta educação humana está em promover o amor pelo conhecimento, não apenas o saber técnico, bancário (FREIRE, 1977, p. 78), mas valorizar o simples ato de ver o que ninguém mais está vendo (PIEPER, 2007, p. 21). É o desvelamento do mundo (FREIRE, 1977, p. 80) que encanta e enche a alma, é um se surpreender com as novas possibilidades do admirável mundo (PIEPER, 2007, p. 41-42).

Celebrar as coisas simples do cotidiano, e como escreve Lauand,

A discreta simplicidade
desses valores escapa hoje à sufocante
mentalidade consumista e massificada,
amarga e reivindicatória, do homem que
se pretende auto suficiente num mundo
tecnologicamente domesticado, que,

⁵ UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

⁶ Centro de Estudos Júlio Verne - Tradução do projeto Cultura Africana e Formação do Povo Brasileiro em espetáculo Teatral – Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oU4ApWq0fR4&feature=youtu.be> – acesso 23/05/2020.

quando muito, só se deixa atingir por *efeitos especiais*. (LAUAND, 2007, p. 28).

Esta educação admirativa é baseada na apresentação de situações-problema. Para Paulo Freire esta educação problematizadora produz admiração, por provocar a ação do conhecimento (gnosilogia), por desvelar a realidade de forma criativa (FREIRE, 1977, p. 80-83). O intuito desta metodologia é quebrar a obviedade compacta, através de *brain storm*⁷, provocar dúvidas. É o espanto que impulsiona a busca pelo saber, eis o início da filosofia, eis o início do amor pelo conhecimento (PIEPER, 2007, p. 43-44).

Portanto, o papel da educação humanista e humanitária é conscientizar-se sobre as realidades desumanizantes e anunciar uma nova possibilidade de realidade (FREIRE, 1977, p. 84). Esta perda da ilusão provoca a libertação, por possibilitar a mudança (PIEPER, 2007, p. 45-46). Esta educação problematizadora é libertadora, no sentido que esta educação constrói novas possibilidades (FREIRE, 2007, p. 98-99).

A escola é a oportunidade para celebrar a vida, o saber, a amizade e o companheirismo. Uma vez que educandos e educadores aprendem juntos, se encantam juntos, vencerão juntos. Ou seja, juntos são sujeitos no processo de aprendizagem (FREIRE, 1977, p. 78-79). Somente uma escola cheia de sentido pode ser um chão que prospere a festa. Estudar e celebrar (PIEPER, 1974, p. 13), eis o âmago da educação humanista. Em outras palavras, educação é promover felicidade.

⁷ A tempestade cerebral é uma metáfora para a discussão em grupo, onde uma avalanche de ideias é colocada em discussão, afinal os homens e mulheres não aprendem sozinhos, mas se educam em comunhão (FREIRE, 1977, p. 79).

Segundo Pieper, felicidade

...verifica-se, sempre, quando um sedento bebe; sempre quando alguém que pergunta recebe um novo conhecimento; [...] quando uma obra é completada e um plano frutifica (PIEPER, 1969, p. 8).

Considerações finais

A felicidade pelo saber (PIEPER, 1969, p. 8), completa a festa da alma (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 46-47; PIEPER, 1974, 24-25). Podemos exemplificar esta felicidade na obra de Guimarães Rosa. Quando o *aluno* Zé Bebelo, em *Grande Sertão: Veredas*, aprende ler e escrever, sua felicidade e gratidão afloram.

[Zé Bebelo] passava de lição em lição, e perguntava, reperguntava [...] Queimava por noite duas, três velas [...], com menos de mês, Zé Bebelo se tinha senhoreado de reter tudo, sabia muito mais do que eu mesmo soubesse. Aí, a alegria dele ficou demasiadamente [...] Me deu um abraço, me gratificou [...], me fez firmes elogios (ROSA, 1965, p. 95-101).

A essência da docência é a arte de bailar, entreter e surpreender (LAUAND, 2016b, p. 3), envolver o aluno a tal ponto que ele não queira mais parar de aprender. Segundo Freire, é “deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente” (FREIRE, 2017, p. 26). Rosa descreve que o aluno depois de encantado, não quer mais parar de aprender – “Siô Baldo [...] carece de você não ir s’embora, não” (ROSA, 1965, p. 95-101).

A educação necessita criar motivos para alegrar o aprendizado (PIEPER, 1969, p. 34). A arte da educação é transformar o saber num motivo para a festa (PIEPER,

1974, p. 32-35). É a alegria do renascimento através do conhecimento (LAUAND, 2016b, p. 4).

É transformar o saber em um exercício artístico⁸. É proporcionar motivos (PIEPER, 1969, p. 34) para que projetos acadêmicos se transformem em festas artísticas (PIEPER, 1974, p. 32-35). Fazer da prática ensino-aprendizagem uma experiência estética, ou seja, boniteza e docência (FREIRE, 2017, p. 26).

Desta forma, a experiência docente humaniza o processo educativo, momento em que os saberes se entrelaçam com a curiosidade, com a beleza, numa dança estética, política e ética (FREIRE, 2017, p. 26). Espaço onde “saber, sabor e saborear se entrelaçam na busca de uma sabedoria em que os sentidos (em ambos os sentidos) fazem sentido”, onde “pensar é bailar e ensinar a bailar” (LAUAND, 2016b, p. 2-3).

Educação é conhecimento, aprendizado, convivência, amizade e muito mais. O relacionar-se está na base da alegria e da felicidade. Um dos caminhos para a felicidade, apontado por Aristóteles está no desenvolvimento das habilidades para melhorar a vida dos que estão ao nosso redor. O conceito aristotélico de felicidade está em alcançarmos o sucesso para melhorar a vida da sociedade e do planeta (LISBOA, 2020, p. 44).

A Organização Mundial de Saúde – OMS, define que “Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença” (OMS, 2020). Saúde aparece como um indicador biopsicossocial. “Ser

⁸ Centro de Estudos Júlio Verne - Tradução do projeto Cultura Africana e Formação do Povo Brasileiro em espetáculo Teatral – Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oU4ApWq0fR4&feature=youtu.be> – acesso 23/05/2020.

saudável [...] está ligado ao bem-estar psíquico e viver numa sociedade mais justa” (LISBOA, 2020, p. 44).

As instituições de ensino devem fornecer elementos que capacitem os alunos (as) para uma vida saudável (OMS, 2020). Educação humanista e humanitária tem que ter prazer, tem que ter alegria (ALVES, 2013, p. 34-36), bem como ações para melhorar a vida da sociedade e do mundo em que vivemos (LISBOA, 2020, p. 44).

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível (FREIRE, 2017, p. 57).

Referências

ALVES, R. *Lições do velho professor*. Campinas/SP: Editora Papirus, 2013.

ALVES, R. *Por uma teologia da libertação*. São Paulo/SP: Fonte Editorial, 2012.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. *Acervo da Fundação Biblioteca Nacional*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx> Acesso: mar. 2020.

CEMOROC/FEUSP. *Formação de Professores – Temas UNESCO* 2019. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cemoroc/page7v.html> Acesso: dez. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS JÚLIO VERNE. *Tradução do projeto Cultura Africana e Formação do Povo Brasileiro em espetáculo Teatral*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oU4ApWq0fR4&feature=youtu.be> Acesso: mai. 2020.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. *Celso Surow da Fonseca (1905-1966) - História da Educação Profissional no Brasil*; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COEPTA. *International Studies Coepta 3-4* (International Studies on Law & Education 34-45). Cerimônia de Lançamento da Revista. Disponível em: <https://www.julioverne.com.br/noticias/revista-cientifica> Acesso: dez. 2019.

ELLER, J. D. *Introdução à antropologia da religião*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

ESTADO DE SÃO PAULO, Jornal. *Acervo do Estadão*. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/> Acesso: mar. 2020.

FGV/EESP. *Problem Based Learning - Aprendizado Baseado em Problemas/Projetos de 2016*. Disponível em: https://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/PBL_2016-site.pdf Acesso: mar. 2019.

FÍSICA, On Line. *Inércia do Cotidiano*. Disponível em: <http://efisica.if.usp.br/mecanica/basico/inercia/cotidiano> Acesso: out. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro & São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GLOBO REPÓRTER, *Dinamarca - o país da felicidade*. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2017/11/globo-reporter-desembarca-na-dinamarca-o-pais-da-felicidade.html> Acesso: set. 2019.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. *Colégio Santa Cruz*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/colégio-o-santa-cruz-em-sp-tem-renuncia-coletiva-de-conselho-apos-ingerencia-religiosa.shtml> Acesso: ago. 2019.

LAUAND, J., Abalo filosófico e afins. Por uma Pedagogia da Admiração. *International Studies on Law and Education*. 10 jan-abr 2012, CEMOrOc - FEUSP/IJI-Univ. do Porto, 2012.

LAUAND, J. Mestre Pennacchi: Arte Integração, Estética da Participação. *Notandum 15*. Núcleo Humanidades ESDC/CEMOrOC FEUSP / IJI-Universidade do Porto, 2007.

LAUAND, J. *Revelando a Linguagem: 50 estudos na revista Língua Portuguesa (2005-2015)*, São Paulo: CEMOROC/Ed. Factash, 2016.

LAUAND, J. *Filosofia, linguagem, arte e educação*. São Paulo/SP: Ed. Factash – ESDC – CEMOROC/FEUSP, 2007.

LAUAND, J. JOSEF P.: A pedagogia das artes liberais. In: *Filosofia e Educação*, Universidade, São Paulo: FACTASH Editora & CEMOROC/FEUSP, 2011b.

LAUAND, J. *Método e Linguagem no Pensamento de Josef Pieper*. Notas de conferência proferida no congresso internacional: "Josef Pieper e o pensamento contemporâneo", Buenos Aires, agosto de 2004.

LAUAND, J. *O que é uma universidade?* São Paulo/SP: Ed. Universidade de São Paulo & Ed. Perspectiva, 1987.

LAUAND, J. *Universidade e filosofar em Josef Pieper: o princípio na admiração*. São Paulo: FACTASHA Editora & CEMOROC/FEUSP, 2011.

LAUAND, J; CASTRO, R. C. G. (orgs.). *Filosofia e Educação*. São Paulo: CEMOROC (EDF-FEUSP) / FACTASH Editora, 2011.

LISBOA, S. Saúde: Á Procura da Felicidade. *Revista Claudia*. Edição de Fevereiro/2020, São Paulo/SP: Ed. Abril, 2020.

MEDEIROS, A. Formação, Humanismo e Cidadania na escola - um olhar crítico sobre os modelos educacionais da Região do ABCD Paulista. *International Studies on Law and Education*, 28 - CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto - jan-abr 2018.

MEDEIROS, A. *Grande Sertão*: Guimarães Rosa e pistas-veredas para a educação - Convenit Internacional 30 (Convenit Internacional Coepta 1) mai-ago 2019 - Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Porto / Colégio Luterano São Paulo, 2019.

ONU. *Datas Comemorativas*. Disponível em: <https://www.un.org/en/sections/observances/united-nations-observances/index.html> Acesso: mai. 2020.

PIEPER, J. Las virtudes fundamentales, Madrid: ediciones rialp S.A. *Edición electrónica Morgan Editores*, Trinidad y Tobago, 2010.

PIEPER, J. *Abertura para o todo: a chance da universidade*, São Paulo/SP: Ed. APEL, 1989.

PIEPER, J. *Faith, Hope, Love*. San Francisco/USA: Ignatius Press (1997), 2012.

PIEPER, J. *Felicidade e Contemplação – Lazer e Culto*, São Paulo/SP: Ed. Herder, 1969.

PIEPER, J. *Il ocio y la vida intelectual* (cuarta edición), Madrid: Ediciones Rialp, S. A. 1979.

PIEPER, J. *Que é Filosofar?* São Paulo/SP: Ed. Loyola, 2007.

PIEPER, J. *Una Teoria de la Fiesta*. Madrid: Ediciones Rialp, 1974.

PIEPER, J. *Música e Silêncio* - Convenit Internacional 31 (Convenit Internacional coepta 2) set-dez 2019 Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Porto / Colégio Luterano São Paulo – 2019.

PIPER, J. *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*, Madri: Ed. Rialp, 1980.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*, São Paulo/SP: Cia das Letras, 2006.

ROSA, J. G. R. *Grande Sertão: Veredas*, Rio de Janeiro/RJ: Editora Nova Fronteira, 2006.

As habilidades formativas de um aluno surdo no tocante à docência deve ser igual ao de um discente ouvinte, havendo as adaptações necessárias para sua deficiência.

O Estágio Supervisionado como inclusão do surdo no espaço educacional: relato de experiência em um curso superior de Licenciatura em Língua Espanhola

Claudio Luiz da Silva Oliveira

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.42>

Introdução

A promulgação das leis de n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000 e 13.146 de 6 de julho de 2015 (especificamente o capítulo IV) garantem a acessibilidade, permanência, inclusão e todas os aparatos legais para que o deficiente tenha espaço garantido na sociedade. No âmbito educacional, muitas lutas foram necessárias para que o deficiente tivesse acesso aos espaços educativos que outrora lhe eram negados; talvez não por vontade própria das instituições de ensino, mas por um sistema que não garantia a formação adequada e as ferramentas necessárias para que, de fato, ocorresse essa inclusão.

O estágio supervisionado nas instituições superiores de ensino é vinculado diretamente com a prática escolar do educando, proporcionando-lhes uma experiência em uma situação real de vivência daquela que será sua futura profissão. É o momento que o acadêmico mergulha, de fato, no âmbito profissional do qual fará parte quando concluir o seu curso de graduação.

No ano de 2015, recebemos no curso de graduação em Licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* – uma aluna com deficiência auditiva. Vale destacar que anteriormente a este ano, nunca tínhamos recebido um discente que

apresentasse este tipo de deficiência. Além disso, o corpo docente também não teria tido nenhum tipo de formação específica para trabalhar com estes alunos. Outrossim, o fato de trabalharmos especificamente com o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o que envolve a questão da oralidade, nos surpreendeu e nos desafiou a pensar em estratégias de ensino voltadas para esta especificidade estudantil.

Baseando-nos na teoria do bilinguismo proposta por Koslowsky (1995), a qual visa “capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: A língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (KUBASKI e MORAES, 2009, p. 3414) inferimos que o surdo tem todas as capacidades que um ouvinte possui para apreender uma língua estrangeira. Convém ressaltar que inicialmente as indagações de como fazer e as incertezas em relação a eficácia das metodologias aplicadas para a aprendizagem da aluna nos causou uma certa insegurança enquanto docentes/formadores.

A principal pergunta que permeou toda a minha preocupação ao me deparar com a necessidade de propiciar a integração dessa aluna na academia e desenvolver as habilidades necessárias para que ela pudesse atuar como docente ao final da sua formação era: que estratégias utilizar para que esta acadêmica, ao final do curso, possa ter recebido a qualificação necessária para atuar como docente de língua e literatura espanhola no contexto educacional?

Quadros (1997, p. 46) define a especificidade das línguas de sinais como sendo “línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da utilização do

espaço", o que nos deu a certeza de que a Língua de Sinais e a figura do intérprete seriam itens indispensáveis para nossa caminhada pedagógica.

A partir dessas concepções e das ações docentes realizadas com essa aluna nos dois primeiros anos de curso, nos fizeram pensar em como seria a experiência no estágio supervisionado, disciplina obrigatória nos últimos dois anos da graduação, com vistas a inserir o educando no seu futuro contexto profissional.

Com a ajuda da monitora que acompanhava a aluna e da intérprete de Língua de Sinais foi possível planejar todas as atividades de estágio e o sucesso em relação a sua regência docente em uma turma de uma escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino. Por meio deste estágio, foi possível verificar que o contato de um professor surdo bilíngue (proficiente em Língua de Sinais e língua estrangeira não-oralizada) é de suma importância para a integração entre ouvintes e não-ouvintes, além da desmitificação de que o surdo não tem a mesma capacidade que os acadêmicos não-surdos.

Foi possível ainda identificar a satisfação pessoal da acadêmica em se sentir plenamente inserida no contexto de ensino e profissional, atuando em uma sala de aula comum de uma escola pública. Acreditamos que esta prática enriqueceu tanto a nossa experiência na prática docente como formador de professores quanto do aluno surdo enquanto acadêmico e da comunidade escolar, que puderam vivenciar, *in locu*, a atuação profissional de um deficiente físico.

O papel do estágio supervisionado na formação docente

O estágio supervisionado é um importante momento na formação do futuro docente de língua estrangeira, porque é por meio do contato direto com o que virá a ser seu futuro ambiente de trabalho é que acadêmico sentirá, de fato, como é ser professor, assumindo todas as responsabilidades do cargo e as dificuldades sentidas pelos profissionais da educação. Lüdke (2009) em seu trabalho “Universidade, escola de formação básica e o problema do estágio na formação de professores” defende que o estágio

[...] representa uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor, sendo a primeira, habitualmente, atribuída à responsabilidade da instituição de ensino superior, e a segunda à da instituição escolar (LÜDKE, 2009, p. 101).

Neste sentido, acreditamos que a articulação teórico-prática propiciará uma sólida formação, pautada não somente em subsídios teóricos que, sozinho, não garante que o acadêmico de licenciatura possa enfrentar situações relacionadas ao contexto educacional que somente a prática permite saber lidar efetivamente. De acordo com Borssoi (2008, p. 2) o estágio “possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores”.

Sabendo que “o desenvolvimento do estágio precisa ser orientado por procedimentos definidos que visem ao melhor aproveitamento dos momentos destinados a

disciplina” (KENSKI, 1991, p. 39), é imprescindível que o docente que ministra essa disciplina leve em consideração todas as particularidades involucradas neste processo, percebendo as particularidades de cada aluno e suas necessidades de apoio para que o acadêmico possa desenvolver sua regência da melhor forma possível, preparado para enfrentar as mais diversas adversidades que porventura venha a enfrentar no momento em que estiver no ambiente escolar onde executará as atividades de estágio. Pensando na intrínseca dicotomia da relação entre teoria e prática, Borssoi (2008) aduz que

Pensar no papel do estágio nos cursos de formação de professores é uma tarefa difícil, porém deixa-se claro que um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática, e mais ainda, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, em busca constante de um saber teórico e saber prático. Como também, o saber docente não é só formado pela prática, mas nutrido pelas teorias (BORSSOI, 2008, p. 10).

Ou seja, a ação prática do estágio deve ser pensada e executada com um bom planejamento das atividades que serão realizadas, pautada no diálogo com o professor orientador e nas teorias que servirão como base para a execução coerente do que se pretende realizar, objetivando alcançar resultados satisfatórios no processo de ensino.

Orientando o aluno surdo antes da regência

Ao dar início aos procedimentos para ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III, nos veio à mente o primeiro questionamento: que capacidades/habilidades o acadêmico deve ter para ministrar as aulas? O que se espera da disciplina? Para

responder a estes questionamentos, recorreremos ao PPC (Projeto Pedagógico Curricular) do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* - para direcionarmos os objetivos da disciplina às necessidades ali descritas. No entanto, a única informação disposta era: “Desenvolvimento de atividade de docência em escolas de Ensino Médio” (PPC LETRAS-ESPANHOL CZS, 2009, p. 106). Sendo assim, o direcionamento se daria aplicando metodologias de ensino e aprendizagem de língua espanhola para fins de aprendizado das habilidades de escrita, fala, audição e leitura dos estudantes do 1º aos 3º anos do ensino médio.

Ao prepararmos o plano de curso da disciplina, ele adquiriu os seguintes objetivos (geral e específicos):

Quadro 1: Objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado.

<p>Carga-horária: 135 horas</p> <p>Objetivo Geral: Proporcionar a compreensão da formação docente em escolas do Ensino Médio por meio de atividades de observação, planejamento, regência e reflexões teóricas e práticas de ensino e aprendizagem da língua espanhola no Ensino Médio.</p>
<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compreender a importância do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica; - Identificar a disponibilidade de turmas e professores para a execução das atividades de regência; – Executar planejamento coletivo e individual, visando o atendimento das necessidades dos alunos; – Escolher os conteúdos apropriados ao público, para a execução da regência; – Confeccionar material didático para a utilização nas atividades de regência; – Exercer atividades de regência; – Elaborar relatório final englobando todos os aspectos observados durante o período do Estágio Supervisionado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como podemos observar, a disciplina de estágio se dividiria em três momentos: discussão sobre o papel do professor e a importância do estágio para a formação docente juntamente com a definição do calendário das regências e temáticas a serem trabalhadas, regência em sala de aula, discussão das atividades de regência e elaboração de relatório final. Porém, ao iniciarmos a disciplina percebemos que tínhamos matriculada uma aluna com deficiência auditiva, o que nos causou preocupação, já que “a igualdade de direitos na educação deve significar um trabalho de comunidade inclusivo, onde se tenha em conta os vários tipos de diversidade” (CRUZ, 2010, p. 28). Sendo assim, atentamos para o fato de que a inclusão deveria ocorrer de forma que a aluna se sentisse plenamente à vontade para desenvolver as atividades de estágio, assim como os seus colegas ouvintes.

Como não tínhamos orientação de como proceder, recorremos ao Núcleo de Apoio a Inclusão da Universidade (NAI) que nos direcionou a fim de prepararmos, juntamente com a aluna, a monitora dela e a intérprete de Língua de Sinais uma sequência didática para que ela executasse duas aulas de regência em sala de aula do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual do Acre.

Neste cenário, a preparação da aula foi de suma importância, pois ali a aluna surda recebeu todas as orientações necessárias para uma boa regência das aulas previstas, como postura, maneira de se dirigir aos alunos, utilização de materiais didáticos, entre outros. Sua animação era grande, tendo em vista que atuaria pela primeira vez como docente com a característica da surdez para alunos ouvintes de uma escola pública na cidade. É neste momento que

[...] o estagiário estará ministrando as aulas, com um conteúdo definido junto aos professores (supervisor e orientador), mas estando sob responsabilidade do estagiário planejar as aulas, definir a metodologia de ensino a ser trabalhada, desenvolver as atividades em classe e avaliar a aprendizagem dos estudantes, enfim é a etapa em que ele assume o papel do professor, ainda que sob supervisão e orientação externa. O período de regências de classe contribui para o desenvolvimento de diversos elementos fundantes da profissão professor, aliando teoria e prática de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências próprias ao processo de ensino de conteúdos, de estabelecimento de relações pessoais e profissionais com os diversos sujeitos relacionados ao processo ensino-aprendizagem (SANTOS; FREIRE, 2017, p. 264).

Seguindo as orientações dadas, a aluna pôde então planejar as suas aulas, estruturando o seu plano da seguinte forma:

Quantidade de aulas: 2 horas/aula.

Turma: 1º ano do ensino médio, 35 alunos.

Tema da aula: interpretação textual.

Objetivo geral: dar subsídios para que o aluno possa interpretar um texto de nível fácil em língua espanhola.

Objetivos específicos: identificar elementos de interpretação de informações explícitas e implícitas em um texto; ideias primárias e secundárias na interpretação textual; vocabulário relacionado aos textos trabalhados.

Metodologia: leitura silenciosa de um texto sobre preservação ambiental; identificação do tema do texto; levantamento de informações prévias sobre o texto; fazer questionamentos sobre o texto; identificação das informações explícitas no texto; identificação das informações implícitas no texto; entendendo a estrutura do texto; vocabulário relacionado ao meio ambiente; ideias primárias e secundárias; estudo de um segundo texto sobre meio ambiente.

O planejamento de todas as atividades teve a minha supervisão como professor orientador da disciplina de Estágio Supervisionado, uma pedagoga responsável pelos aspectos pedagógicos das aulas, uma monitora da aluna que a auxilia nas atividades acadêmicas e a intérprete de Libras que iria acompanhar a acadêmica nas regências em sala de aula.

A regência

Após toda a preparação e planejamento das atividades a serem executadas conforme descrito anteriormente, a discente se dirigiu a escola no dia e horários pré-definidos para que pudesse pôr em prática seu estágio. Eu, como professor orientador, a acompanhei durante todo o processo de regência, de forma que posso descrever, na posição de avaliador, como ela se saiu na execução do que foi planejado.

Como a sua L1 (primeira língua) é a Libras, ela sinalizava e a intérprete de Língua de Sinais transmitia a informação em língua espanhola para os alunos ouvintes, já que ela é graduada em Letras-Espanhol. Neste dia estavam presentes 32 dos 35 discentes matriculados na turma. De início, foi perceptível a surpresa dos estudantes

com uma surda lecionando um idioma estrangeiro, fato que já era esperado. Mas o que impressionou foi a ação deles em aplaudi-la, o que a deixou extremamente feliz e realizada, motivando-a para dar sequência ao que tinha preparado.

Num primeiro momento ela se apresentou e explicou que era surda desde os cinco anos de idade, quando por causa de uma doença ela foi perdendo a audição aos poucos até se tornar surda com perda total da audição. Pude perceber uma consternação no rosto dos estudantes, um misto de tristeza pelo ocorrido e admiração por ela não ter desistido dos seus sonhos e ido buscar os seus objetivos, que desde criança era ser professora.

Após esse primeiro momento, a acadêmica entregou textos impressos para os estudantes lerem em silêncio. Após cinco minutos, ela começou a fazer perguntas gerais sobre o ele, tais como: sobre o que o texto fala? Como vocês chegaram a essa conclusão? Quais palavras no texto vocês não conseguiram entender? Grifem as palavras desconhecidas para procurarmos entendê-las no contexto. Assim, ela pediu para a intérprete acompanhá-la na leitura do texto, que seria feita em Língua de Sinais e necessitaria de interpretação. Enquanto ela sinalizava, a intérprete de Libras a acompanhava lendo o texto em espanhol, realizando interferências quando a regente solicitava, como ênfase na pronúncia de determinada palavra.

E assim seguiu a primeira aula. A acadêmica deficiente auditiva conquistou os estudantes, envolvendo-os em questionamentos direcionados, fazendo inferências e solicitando que os alunos concordassem ou discordassem, justificando as respostas dadas. Observei um engajamento muito interessante entre a estudante e sua intérprete,

ambas em uma sintonia ímpar, o que facilitou demasiadamente o trabalho. Esse engajamento é importante e necessário porque

Ainda há poucos surdos formados docentes. Poucos professores são bilíngues, pois este aprendizado não é fácil; é preciso muita dedicação e estudo constante, já que vários sinais surgem a cada dia. À medida que a comunidade surda se apropria de novos conceitos transforma-o em sinais, que precisam ser aprendidos pelos profissionais [...] (BALDO; IACONO, 2008, p. 13).

Finalizada a primeira aula, informei-a, como ratificação, o dia e horário da segunda aula, que seria dali a dois dias. Neste primeiro momento, fiquei extremamente feliz com o seu desempenho e como a aula se desenvolveu com naturalidade e os alunos se comportaram ativamente, o que comprova a afirmação de Lunardi (1998, p. 85) quando defende que “a presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social”.

O segundo dia de aula transcorreu na mais perfeita ordem, da mesma maneira que na primeira. A estagiária ministrou a aula com naturalidade e demonstrou aptidão para a docência. Ela retomou elementos da aula anterior, relacionando-o com o que seria feito no dia. Assim, foram distribuídas cópias de um texto de nível fácil para que os estudantes fizessem uma atividade de interpretação textual e no momento em que os estudantes realizavam as atividades propostas, e acadêmica ia acompanhando-os nas suas cadeiras, assessorando nas dificuldades que se

apresentassem, sempre acompanhada da intérprete de Libras.

Um fato interessante que acredito ser importante mencionar é que os alunos da turma sempre pediam para ela fazer um determinado sinal para uma palavra, como forma de ensiná-los um pouco a Língua de Sinais. Solicitaram que ela lhes sinalizasse palavras como aprendizagem, gostar, aprender, fácil, difícil, legal, entre outras. Este fato demonstra que a interação do surdo com ouvintes na sala de aula permite a integração e troca de conhecimentos de ambas as partes, fazendo concordância com a afirmação de que

O instrutor surdo é um educador que deve trazer para o espaço escolar os valores, aspectos culturais, emoções e percepções da ótica da pessoa surda; além de disso, ele é o representante da língua, da cultura e da identidade surda no espaço escolar [...] (SANTOS *et al.*, 2016, p. 129).

Ao final da aula, a estagiária, juntamente com a intérprete de Libras, se despediram da turma, agradecendo a atenção e participação de todos. Neste momento, grande parte dos alunos se levantaram e abraçaram a acadêmica, se despedindo afetuosamente dela, agradecendo os conhecimentos passados e dizendo muito obrigado utilizando-se da Língua de Sinais.

O relato de regência

Ao terminarmos as regências previstas para os estagiários, nos reunimos para a aula final para que trocassem as suas experiências e compartilhassem suas dificuldades e anseios. Todos demonstraram curiosidade para que a colega surda compartilhasse a sua experiência

e como foi para ela este momento. Ela lhes contou que a experiência de ser professora a ajudou a compreender o ambiente em que ela trabalharia futuramente e que a fez perceber que era isso o que ela queria ser. Deu a certeza sobre o seu desejo em ser professora do ensino básico e deixou claro que a surdez não foi empecilho para que ela pudesse realizar sua tarefa.

Salientou ainda que a dificuldade está no fato das pessoas desacreditarem em sua capacidade como profissional e não na sua deficiência em si. Essa fala deixa claro que o preconceito com pessoas deficientes, infelizmente ainda é uma realidade vivenciada em vários âmbitos sociais, desmerecendo excelentes profissionais que são desacreditados de suas capacidades simplesmente por apresentarem alguma deficiência física.

A intérprete de Língua de Sinais também relatou sua experiência como atuante neste processo de integração da aluna surda no ambiente educacional como docente. Ela narrou que se sentiu imensamente orgulhosa do trabalho conjunto que foi realizado, comprovando que o surdo tem tanta capacidade quanto um ouvinte para a prática docente.

Considerações finais

A experiência em ser orientador de uma aluna surda no Estágio Supervisionado foi deveras enriquecedora. Abriu-me os olhos no tocante a capacidade profissional e intelectual desses futuros professores, que terão a missão de ensinar os estudantes, futuro do nosso país.

As habilidades formativas de um aluno surdo no tocante à docência deve ser igual ao de um discente ouvinte, havendo as adaptações necessárias para sua

deficiência. Por meio desta experiência, pudemos perceber que o surdo possui um diferencial na regência de aulas, que desperta a curiosidade dos estudantes, estimulando-os, que é a própria surdez. Isso faz com que tenham curiosidade em aprender a língua de sinais, o que posteriormente ampliará o número de pessoas interessadas na formação em língua de sinais para apoiar os surdos em várias esferas sociais.

Como a própria acadêmica salientou no compartilhamento das experiências, infelizmente em nossa sociedade ainda é muito arraigado o preconceito com os deficientes, desacreditando da capacidade dessas pessoas em serem excelentes profissionais, tanto quanto aqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Devemos trabalhar arduamente para comprovar que este preconceito não faz sentido e que temos profissionais formados e outros em formação que muito podem contribuir com o crescimento do nosso país.

Concluimos, por meio desta experiência, que o aluno surdo estudante de graduação em Letras-Espanhol se sente tão capaz quanto os demais na regência das aulas, além de se sentir plenamente inserido no contexto da sua futura profissão como professor.

Referências

BALDO, C. F.; IACONO, J. P. Letramento para alunos surdos através de textos sociais. *Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/cirleibaldo.pdf. Acesso: ago. 2020.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. *1º Simpósio Nacional de Educação e*

XX Semana de Pedagogia. Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, de novembro de 2008.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria: vol. 23, n. 36, jan.-abr. 2010, p. 27-42.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, I. C. A. *et al.* (org.); PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUC-PR, outubro de 2009.

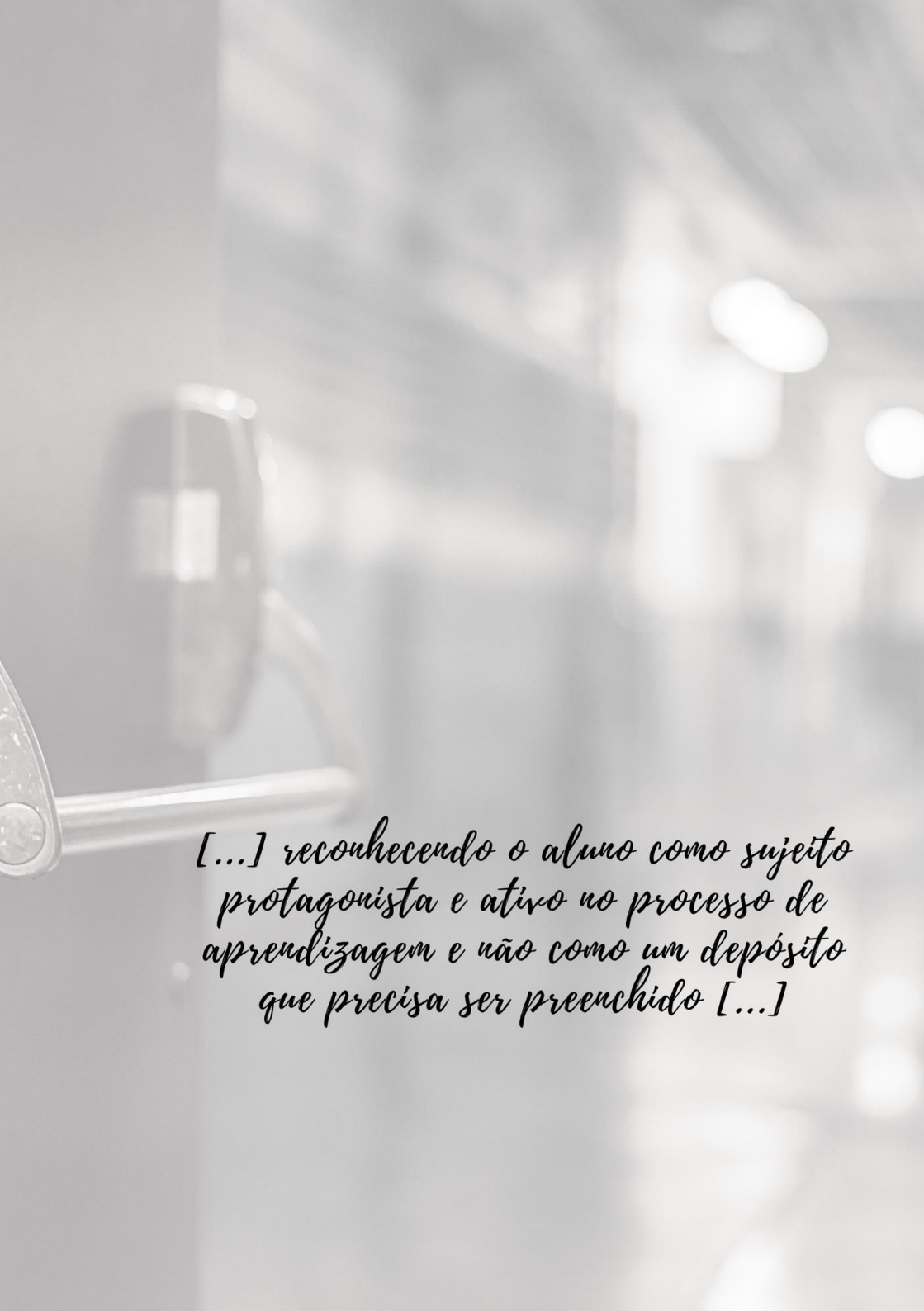
LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

LUNARDI, M. L. Cartografando os estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos e aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

SANTOS, E. A. dos; FREIRE, L. I. F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. *Actio*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 263-281, jan./jul. 2017.

SANTOS, L. F. *et al.* O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.



[...] reconhecendo o aluno como sujeito protagonista e ativo no processo de aprendizagem e não como um depósito que precisa ser preenchido [...]

A Formação Docente na perspectiva inclusiva

Genivaldo Jesus dos Santos

Bruno Galasso

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.59>

Introdução

Nas últimas décadas vários avanços tecnológicos e científicos impactaram nossa sociedade, favorecendo mudanças importantes que incorporaram as novas tecnologias; mudanças bruscas e rápidas ocorreram e significativas transformações geraram possibilidades de inovação. Com a educação não poderia ser diferente, pois o ensino, as estratégias e metodologias no processo de aprendizagem precisaram acompanhar o desenvolvimento do mundo globalizado (VALENTE, 1999).

Os alunos estão precocemente expostos à tecnologia; são *tablets*, celulares, redes sociais, além de carregarem consigo uma infinidade de informações obtidas através do seu meio social, cultural, religioso e da Internet. Diante disso, Martins (2019) aponta que a escola tem um grande e árduo desafio pela frente, a partir da perspectiva da era digital: a inclusão.

Contudo, ainda é possível presenciar em várias salas de aula o uso de métodos tradicionais de ensino, herança dos séculos anteriores, que consiste em uma preocupação apenas em transmitir os conteúdos escolares em disciplinas isoladas e que não conversam entre si (TOLEDO, 2016).

Nesses casos, não há a iniciativa por meios dos professores de problematizações e nem o estabelecimento

de diálogo entre aluno e professor, o que permanece ainda é a exposição de assuntos que muitas vezes não se relacionam com a vida prática do educando, perpetuando por gerações uma “educação bancária”, e que provocam constantemente o desinteresse dos alunos que perpassam pelo ensino básico e até superior (FREIRE, 1997).

Quando pensamos nesse contexto, na educação inclusiva, muitos pontos não diferenciaram do tradicional ensino. A formação de professores assumiu diferentes formas em várias regiões do país.

Segundo Miranda e Galvão Filho (2012), muitos professores empreenderam, de maneira diferenciada, criação de cursos adicionais a partir do 4º ano do magistério para docentes do ensino regular, aos quais apresentavam apenas nível médio. Outros professores investiram na formação continuada a nível de especialização.

Assim como em outras modalidades, na educação inclusiva é notória a importância de buscar compreender como os alunos aprendem. O ensino, de certa forma, nos faz refletir como o processo de ensino tradicional, de modo inconsciente, está focado no professor, em suas habilidades e preferências para ensinar, o que reforça os sentidos de instruir e adestrar presentes no significado da palavra ensino (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Nesse sentido, Miranda e Galvão Filho (2012) ressaltam que é fundamental repensar o meio em que se dá a aprendizagem e as relações estabelecidas entre a emissão e a recepção, buscando outras formas de integração e envolvimento entre as partes no processo de ensino e aprendizagem, isto é, buscar mais o sentido da inclusão na educação especial.

Dessa forma, o presente capítulo objetiva evidenciar a perspectiva da formação e práticas dos professores e suas contribuições para educação inclusiva, destacando suas estratégias, metodologias e recursos utilizados no ensino especial.

O percurso metodológico ocorreu de forma qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica, utilizando obras que reforçam a temática apresentada, incluindo teses, dissertações, monografias e artigos que evidenciam essa prática.

Ambiente de ensino e o vínculo do professor na educação inclusiva

A sala de aula é um lugar de interação entre professor e o aluno, onde acontece a troca de conhecimento, que é compartilhado. Nesse contexto, o professor deve assumir o papel de motivador e facilitador para que essa troca seja interessante, estimulando o aprendizado e proporcionando um ambiente que possibilite melhor condição de trabalho para ele (MARTINELLI *et al.*, 2007).

Na educação inclusiva, assim como na educação em geral, constituir vínculos que possibilitam a troca de saberes e proporcionam o crescimento do estudante e do professor no espaço escolar, familiar ou de trabalho, favorece o desenvolvimento, tanto de um quanto do outro, seja no processo de ensino e aprendizagem ou na prestação de serviços (AZEVEDO; METTRAU, 2010).

Antunes (2010, p. 15) relata que “[...] o professor era o centro do processo de ensino e o aluno apenas um receptor de saberes que, aula a aula, ia acumulando. Quem não acumulava o suficiente poderia ser corrigido com um castigo ou uma reprovação.” Prática totalmente

reprovada, uma vez que a educação inclusiva necessita de profissionais acolhedores e preparados para lidar com limitações e deficiências dos sujeitos.

Para Freschi e Freschi (2013, p. 1) é importante:

Estabelecer boas relações com os alunos é o primeiro passo para se obter um bom ambiente de trabalho. Para que as aulas sejam produtivas e interessantes para o aluno, ele precisa sentir-se à vontade com o professor, e isso irá facilitar seu envolvimento nas atividades e a construção dos conhecimentos com relação aos conteúdos trabalhados. O professor precisa ter amor pelo que faz e por quem ensina. Saber que seu trabalho é importante, estar sempre refletindo sobre seu papel como educador e sua influência na vida dos alunos.

Todavia, Winkler *et al.* (2012) aponta que o distanciamento entre docente e discente, muitas vezes, pode ser causado pela falta de afetividade do educador e/ou, até mesmo, pela maneira que a comunicação entre eles é constituída, o que dificulta a aprendizagem do educando, impedindo-o de conquistar sua autonomia. Além disso, impede que seja participativo e se envolva nas atividades realizadas em sala trazendo grandes prejuízos para o futuro acadêmico dos lecionando.

Dessa forma, a aprendizagem ou a não aprendizagem também pode estar diretamente relacionada à forma como os conteúdos são ensinados e como são cobrados, pois é imprescindível ao professor no momento de preparação dos planos de aula, refletir sobre as aptidões de cada estudante, tornando-se mais flexível e criativo, aplicando uma metodologia que os incentive a explorar suas

capacidades, pois cada um tem uma maneira de aprender e ensinar o que aprendeu.

Muitos estudantes apresentam dificuldades na aprendizagem, essas dificuldades não fogem da educação inclusiva, por isso temas relacionados a essas questões têm sido pesquisadas por alguns autores, para Smith e Strick (2010, p. 36),

É óbvio que salas de aulas abarrotadas, professores sobrecarregados de trabalho ou pouco treinados e a falta de bons materiais didáticos comprometem a capacidade de aprender dos alunos. Mas muitas práticas amplamente aceitas também não oferecem variações normais no estilo de aprendizagem. Por exemplo, um aluno cuja orientação é principalmente visual e exploratória precisa ver e tocar as coisas a fim de entendê-las. Esse estudante não se sairá bem com professores que o tempo todo fazem uso de aula expositivas, não importando o quanto possam ser brilhantes e interessados em suas matérias.

Dessa forma, determinados problemas enfrentados diariamente pelos educandos podem afetar diretamente seu desempenho escolar, demonstrando a necessidade de desenvolver metodologias variadas que possam despertar neles a curiosidade e o desejo de aprender.

Tendo em vista que cada turma é formada por um grupo heterogêneo de pessoas que aprendem de maneira e tempo diferentes, há a exigência do professor apresentar maior flexibilidade do ponto de vista metodológico, de modo que ele ensine os conteúdos usando procedimentos que possam explorar a visão, a audição e o tato utilizando

materiais palpáveis, um vídeo, uma música que acompanhe o estilo musical dos adolescentes e jovens, despertando o interesse se não de todos, mas da maioria dos discentes (SAKAGUTI, 2017).

Assim, os seres humanos possuem múltiplas inteligências que precisam ser estimuladas para se desenvolverem, uma vez que, cada educando possui sua individualidade e habilidades em determinadas áreas do conhecimento (GARDNER, 2009).

Formação docente: percursos para inclusão

No final do século XX, a Constituição Brasileira de 1988 passou a garantir uma inclusão mais efetiva de pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Elas ganharam o direito previsto em lei de frequentar a rede pública de ensino e, em 1996, pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a garantia do atendimento especializado dentro das escolas públicas (BRASIL, 1996).

Nos anos de 2006 e 2007, foi desenvolvido o Plano de Desenvolvimento da Educação, que tinha como meta a inclusão de pessoas com deficiência aos currículos escolares e criação de uma estrutura e formação de profissionais qualificados para atender nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2007). No ano seguinte, foi traçado o processo de inclusão escolar no Brasil para embasar as políticas públicas.

No entanto, somente em 2015 que foi criada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que traz o efetivo direito à educação, com base na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso,

permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras; contemplando também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outras medidas (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, “para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade” (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 32).

O papel que o docente desempenha no âmbito escolar é de imensurável importância, pois aluno e professor ocupam posições diferentes no contexto educacional, mas cabe ao docente a responsabilidade e comprometimento com a missão educacional que deve vir desde a sua formação acadêmica, nesse contexto:

A educação inclusiva aponta uma possibilidade de transformação do sistema educacional e, para tanto, é necessário e imprescindível, uma mudança na formação de professores. Isso porque o foco central da escola inclusiva é a aprendizagem do aluno garantida pela forma diferenciada do professor ensinar seus alunos que, a partir desse novo paradigma, passa a usar estratégias, recursos, adaptações que atendem às diferentes necessidades educacionais do aluno (SAKAGUTI, 2017, p. 147).

O estudo e formação não terminam com o final da graduação docente, a educação inclusiva por ser uma área de trabalho bastante complexa, exige do professor um estudo contínuo e uma necessária atualização, seja em

cursos de formação continuada, especialização, mestrado, doutorado, leituras, pesquisas, desenvolvimentos de projetos e claro, não menos importante o aprendizado cotidiano na interação com os alunos (SAMPAIO, 2018).

Nem sempre a teoria consegue suprir a prática, por isso o professor por meio de seus estudos deve testar recursos e estratégias e usá-las ao seu dispor, descobrindo o que pode ser mais efetivo no processo de ensino e aprendizagem (SAKAGUTI, 2017).

Na sala de aula, o professor, além de ensinar muito, aprende bastante na interação com os educandos e diante disso é preciso estar sempre em constante estudo para acompanhar os percalços da educação, pois nela “[...] não se tem um modelo pronto e acabado. É na vivência do dia a dia que vai se adquirindo a substância que transforma, permitindo que ensinar e aprender se fundam de tal forma ao ponto de se tornarem indissociáveis” (EDMUNDO, 2013, p. 15009).

Isto posto, a formação docente na educação inclusiva precisa romper o paradigma de políticas públicas, havendo apoio da unidade escolar onde:

O movimento da educação inclusiva constitui-se em uma tarefa árdua e exige um compromisso social da Universidade para formar educadores suficientemente capazes de promover e garantir a participação e o desenvolvimento de todos. Assim, os conteúdos considerados importantes, devem ter assuntos desenvolvidos e relacionados com a concepção de deficiência, com os fundamentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação inclusiva e, também, com o currículo adaptado, o uso da tecnologia assistiva na sala de

aula regular, a acessibilidade na escola, a organização do projeto pedagógico na escola inclusiva, a caracterização e conceituação das deficiências e, também, com os recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas (SAKAGUTI, 2017, p. 157).

Ou seja, espera-se que políticas públicas sejam de fato implantadas no cotidiano das unidades escolares, e apoiando a formação continuada de professores da educação especial, principalmente para que estas perspectivas reflitam de forma positiva nas práticas docentes, onde nem sempre esta realidade é observada.

A educação é um processo humano, portanto existe a possibilidade de falhas, de acordo com Tafner (2003, p. 1): “[...] o produto educação é essencialmente humano e, portanto, são inerentes a ele falhas, defeitos ou problemas de funcionamento”. Porém, cabe ao professor amenizar as dificuldades e facilitar a aprendizagem dos alunos e descobrir por meio de estratégias o percurso a seguir desenvolvendo o melhor trabalho, pois a educação é transformadora e proporciona uma das maiores riquezas humanas que é a emancipação. E isso não quer dizer que o caminho é fácil, mas que para obter sucesso e proporcionar um ensino de qualidade, o profissional precisa estar disposto a ultrapassar barreiras, sair de sua zona de conforto e vencer dificuldades que são inerentes à profissão.

Contextualização e suas contribuições inclusivas

A abordagem contextualizada nem sempre é compreensível, dessa maneira supõem-se que o docente precisa conhecer os conteúdos escolares, como é possível aplicá-la e como a contextualização pode auxiliar no

processo de inclusão de alunos com limitações ou deficiências, sendo necessário ter uma breve noção do que é a contextualização:

A contextualização do ensino [...] é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida. Enfim, contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar (SILVA, 2010, p. 4).

Diante disso, cabe ressaltar que a vinculação com a realidade e vida extraescolar dos alunos é um artifício que deve provocar curiosidade e estimulá-lo para que possa ter mais atenção à aula e dela participar e assimilar melhor o que está sendo abordado pelo professor.

É uma maneira de criar pontes que relacione o currículo escolar com o mundo que se encontra fora dos muros da escola, e assim proporcionar condições para a construção de conhecimento efetivo e facilitar a compreensão e interpretação da realidade que o aluno com deficiência possui, trazendo verdadeiros meios de inclusão para a realidade escolar (ANTUNES, 2010).

Uma forma de contribuir para que essa contextualização ocorra, é a sensibilização do professor com o aluno antes de entrar em sala, que o docente tivesse informações prévias da turma, sua realidade social, sobre sua vida escolar e qual o tipo e grau de deficiência que cada aluno possui (TAFNER, 2003).

Segundo De Araújo *et al.* (2017), o conteúdo contextualizado faz com que o aluno se identifique e auxilia para que esse processo de aprendizagem seja

facilitado de uma forma atrativa e eficaz. A contextualização não se faz apenas por meio de elementos do cotidiano do educando, pode-se fazer também através de abordagens lúdicas, análises culturais e atividades que estimule e motive os alunos.

A própria BNCC mostra a necessidade de um ensino contextualizado, pois ao contextualizar um assunto este atende as especificidades e contempla a diversidade do aluno, gerando uma aprendizagem inclusiva. "Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...]" (BRASIL, 2017, p. 16).

Metodologia

A metodologia do estudo que trata esse capítulo ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, onde essa, segundo Pádua (2000, p. 52), tem a finalidade de "colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa".

Além disso, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do parâmetro de produções existentes, como obras literárias, artigos e periódicos.

Os repositórios utilizados foram: SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*, uma biblioteca online e digital totalmente livre que contém obras de diversos tipos como periódicos científicos nacionais e internacionais, projetos, teses e dissertações; *Google* acadêmico: Buscador de trabalhos acadêmicos de diversas naturezas; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscador que contém um

acervo de teses e dissertações de diversas Universidades, sendo totalmente gratuita e apoiada pelo governo federal; e a BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, reúne vários trabalhos, contendo mais de meio milhão de documentos no site, tendo acesso totalmente gratuito.

As palavras-chaves utilizadas nas buscas foram <formação docente>, <perspectiva inclusão>, buscando encontrar produções sobre o assunto específico.. Ainda assim, a pesquisa foi filtrada por título com data descendente, encontrando uma dissertação de mestrado (Ferro, 2017), uma tese de doutorado (Lima, 2012) e quatro artigos, sendo eles: Poker e Milanez (2015); Lima e Delou (2016); Tavares, Santos e Freiras (2016); Silva (2019).

Toda abordagem ocorreu de forma qualitativa, onde o princípio das fontes pesquisadas e utilizadas formam condições de manifestação do objeto, contribuindo para delimitação do trabalho e destaque da temática (SEVERINO, 2007).

Resultados e discussão

Os resultados aqui destacados ocorreram de forma dialogada com os autores selecionados pela pesquisa, e possuem perspectivas diversas quanto às contribuições docentes na educação inclusiva, onde as práticas inclusivas também são destacadas a fim de corroborar para o fortalecimento dessas metodologias no cotidiano dos professores.

A pesquisa de Poker e Milanez (2015) destaca que vários cursos estão buscando se adequar às políticas de educação inclusiva, sendo uma forma diferenciada de se comportar quando comparado ao passado.

A respeito da formação sob uma perspectiva inclusiva, “a formação docente adequada é essencial para se promover a real inclusão dos alunos com altas habilidades ou superdotações através da identificação e desenvolvimento de atividades apropriadas para esses alunos, e para a sociedade” (LIMA; DELOU, 2016, p. 30).

Esse apontamento reforça uma fala descrita por Tavares, Santos e Freiras (2016, p. 533):

A formação pode ser compreendida como parte do processo de desenvolvimento do professor e também ser um fator impactante em seus processos proximais desenvolvidos no contexto escolar. O educador, como parte de uma tríade professor-criança, impactará os processos educacionais e de desenvolvimento da própria criança.

Em diálogo como os autores, Silva (2019, p. 62) destaca que “a formação docente é uma prática contínua que necessita de discussões dentro e fora da universidade, além do mais, esses pontos são fundamentais para que se possa formar um educador [...] inclusivo”.

Nesse sentido, a formação docente sob uma perspectiva inclusiva é de suma importância, reforçando esse aspecto quando “pensar o sentido inclusivo em formação, é pensar em processos de formação implicados numa perspectiva prospectiva do vir a ser aberto às possibilidades do acontecer, sem previsibilidade dos limites do possível, nesse acontecimento [...]” (LIMA, 2012, p. 85).

A fim de refletir sobre os aspectos da prática docente e suas contribuições na educação inclusiva, Ferro (2017) realizou entrevista com a coordenação, gestão e corpo docente de uma escola pública situada em São

Cristóvão/SE sob uma perspectiva de educação inclusiva. Em seus resultados evidenciaram-se algumas falas de docentes sobre essa perspectiva inclusiva:

Professora A: “Apesar de tentar desenvolver um trabalho eficiente, eu avalio o meu trabalho como insuficiente, porque não tenho a formação necessária para trabalhar o aluno com deficiência”. Professora B: “De muito esforço, erros, acertos, porque a cada ano lido com uma deficiência diferente”. Professora C: “Avalio de forma proveitosa. No entanto, a escola carece de mais profissionais, ambiente com recursos e acompanhamento pedagógico mais direto”. Professora D: “Na realidade, a educação exige que se saiba o que fazer e como fazer, chegando aos resultados. E, de saída, para desenvolver um trabalho de inclusão, é a capacitação dos professores, a busca de informação por toda a sociedade”. Professora F: “De forma precária. Não há condições de desenvolver um trabalho positivo com vinte e quatro alunos ditos “normais”, pois o aluno inclusivo requer atenção maior” (FERRO, 2017, p. 74).

Outros resultados também foram produzidos por Tavares, Santos e Ferreira (2016), onde entrevistaram 52 professores, composto por regentes de turma, de apoio a educação inclusiva e professores de educação física, todos da rede pública. Os autores observaram na entrevista, sobre a formação docente que:

A fala de cada uma das professoras em relação à formação inicial que receberam, pôde-se perceber que ainda há uma distância entre o que é aprendido e ao que é exigido na prática cotidiana dos

professores que atuam na inclusão. Percebe-se essa situação através da fala de uma das professoras (EF3) quando diz: “Eu acho que preparar, no sentido dos conteúdos, do que é abordado, eu acho que ainda tá muito longe de conseguir isso, né” (TAVARES; SANTOS; FERREIRA, 2016, p. 535).

Em relação às entrevistas realizadas por Ferro (2017); Tavares e Santos (2016) e as considerações realizadas por Lima (2012), Lima e Delou (2016) e Silva (2019), é perceptível que a prática docente sob uma perspectiva inclusiva, ocorre a partir da formação do professor.

O pensar na proposta de ensino adequada a cada realidade valoriza o estudante e é capaz de demonstrar que ele é o principal agente no processo de formação e construção do seu conhecimento, possibilitando que ele perceba que pode e deve atuar ativamente neste processo.

É importante salientar que o estudo apresenta de maneira sintetizada, pontos relevantes para compreensão da importância do uso das metodologias inclusivas e dos estilos de aprendizagem, mostrando a relevância de se preocupar com o processo de aprendizagem do estudante, elucidando estratégias que possam contribuir para um melhor desenvolvimento do aprendiz.

O uso de uma metodologia não limita nem impossibilita a utilização de outro recurso ou metodologia, a junção e a utilização de mais de uma proposta pode acontecer de maneira satisfatória, lembrando-se da necessidade do planejamento prévio a cada realidade que se insere.

Por fim, cabe destacar que para o uso das metodologias inclusivas e dos estilos de aprendizagem ter o

efeito descrito na pesquisa, é preciso que os professores acreditem em seu potencial pedagógico, visualizem e entendam quais são seus objetivos e quais resultados desejam obter com cada atividade e ou metodologia proposta.

Nesse sentido, os resultados obtidos apontam que a educação inclusiva necessita de uma formação docente, para que assim os professores possam executar estratégias que contribuam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Conclusão

Diante da pesquisa realizada, faz-se possível perceber a importância que um ensino contextualizado e a formação docente possui sob a perspectiva da educação inclusiva.

Com esse ponto de partida é possível almejar bons resultados nos processos de ensino e aprendizagem e possibilitar condições adequadas ao educando para questionar e interpretar a sua realidade.

Trabalhando inversamente ao ensino tradicional e conservador, reconhecendo o aluno como sujeito protagonista e ativo no processo de aprendizagem e não como um depósito que precisa ser preenchido de informações, o professor embasado por meio de estudos e pesquisa pode oferecer ensino de qualidade.

Ao estudar sobre estratégias que se pode adotar para ter uma educação mais significativa nas escolas, tem-se a contribuição para um ensino com mais igualdade de oportunidades, democrático e de qualidade, capaz de mudar a forma como o sujeito se vê diante do mundo e dos acontecimentos.

Esse é o papel da educação inclusiva: transformar a vida dos alunos e, dessa forma, fazer do mundo um lugar com igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem se reconfiguram, dando espaço para um processo de aprendizagem mais ativa e um processo de ensino mais questionador/provocador e menos transmissivo, pré-requisitos para a educação nos novos tempos.

A educação tem um poder transformador, contudo, para isso, ela precisa ser significativa. Ou seja, mais do que "transferir conhecimento" é preciso construir conjuntamente, ensinando e aprendendo ao longo do processo.

Sendo assim, o professor precisa estar ciente de que sua função é adotar diferentes estratégias, e constantemente questionar se a metodologia aplicada é a melhor para aquele determinado momento. Em outras palavras, o professor precisa estar atento para, a todo momento, provocar curiosidade nas estruturas pedagógicas dos seus alunos até que estes construam um entendimento estável e adequado aos objetivos traçados pelo professor.

Referências

ANTUNES, C. *Professores e Professauros*: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AZEVEDO, S. M. L. de; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 32-45, mar. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei n. 13.146, 06 de jul. 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas*. Brasília, DF, MEC, 2007.

DE ARAÚJO, L. *et al.* Educação Inclusiva: Um Mundo de Acessibilidades. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 9, n. 1, 2017.

EDMUNDO, E. S. G. A contextualização no ensino e aprendizagem: expandindo perspectivas em contextos de formação de docentes. *XI Congresso Nacional de educação EDUCERE*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013, p.15007- 15024.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERRO, M. B. *Formação docente na perspectiva da inclusão educacional*. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/12512>. Acesso: jul. 2020.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. *Introdução à psicologia escolar*, v. 3, p. 61-78, 1997.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 8, n. 18, p. 1-13, 2013.

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. *Inteligências múltiplas*. Penso Editora, 2009.

LIMA, I. M. C. *Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva*. Tese de Doutorado - São Cristóvão, SE: UFS, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11074>. Acesso: jul. 2020.

LIMA, N. R. W.; DELOU, C. M. C. *Pontos de vista em diversidade e inclusão*. Niterói: ABDIn, 2016.

MARTINELLI, S.A. et al. Parceria colaborativa: um relato de experiência. In: *Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 4., Londrina, 2007. Anais - Marília: ABPEE. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/063.htm>. Acesso: mar. 2020.

MARTINS, L. L. F. Os Desafios Da Escola E A Contribuição Da Psicopedagogia No Processo Da Inclusão Escolar. *Revista Científica de Iniciación a la Investigación*, v. 4, n. 1, 2019.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. 2012.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*, v. 10, 2000.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de

pedagogia da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 1, p. 703-718, 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. Cortez editora, 2007.

SILVA, Í. S. da. Encontro sobre Músicas e Inclusão da UFRN: gênese, trajetória e discussão. *Anais do VII Encontro sobre Música e Inclusão - Políticas públicas e pessoas com deficiências: práticas inclusivas e perspectiva de ação*. Natal/RN, 2019.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: guia completo para educadores e pais*. São Paulo: Penso, 2012.

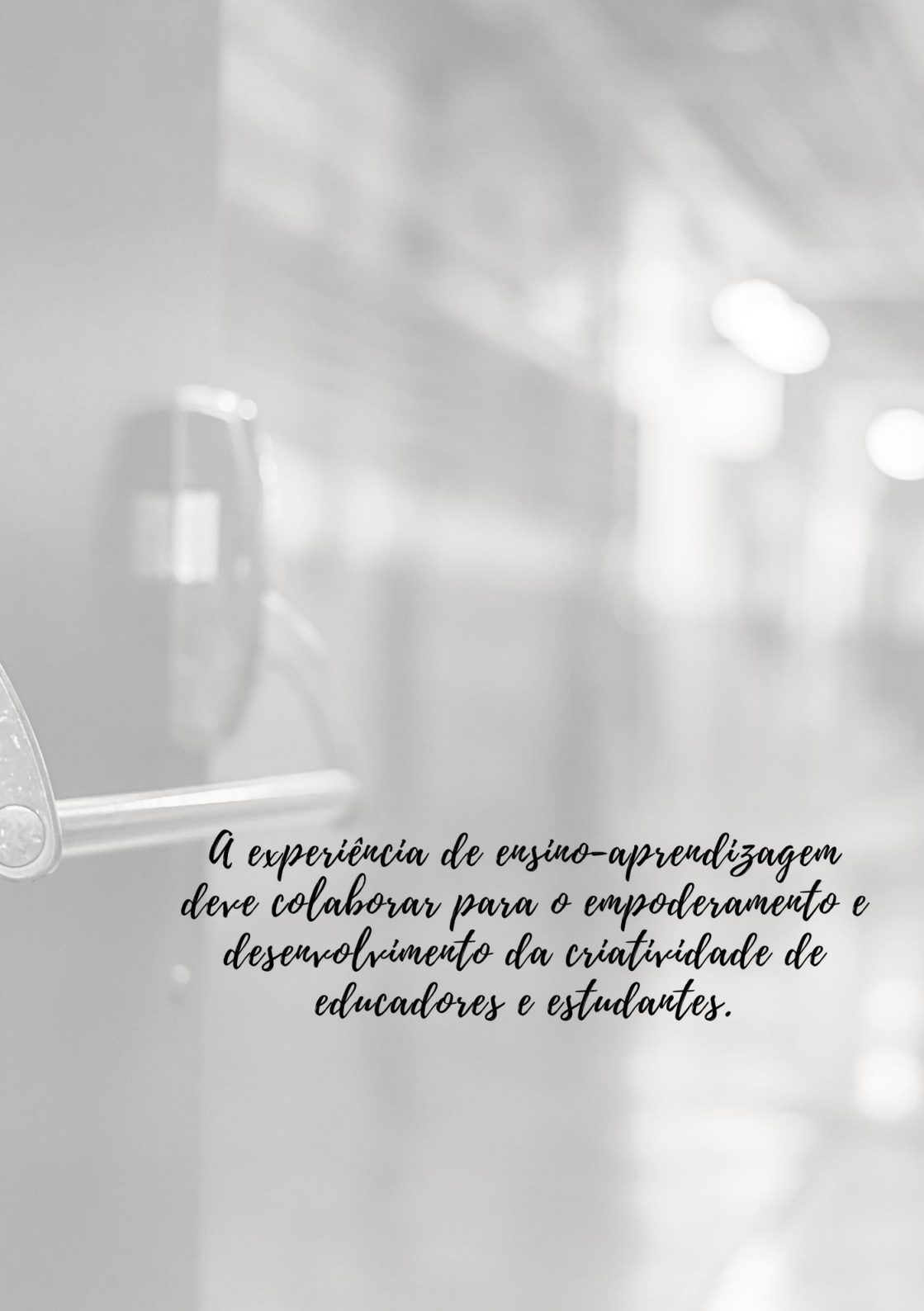
TAFNER, E. P. A Contextualização do ensino como fio condutor do processo de aprendizagem. *Revista da Pós*, v. 1, n. 3, 2003.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

TOLEDO, M. A. L. T. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas. *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 1, p. 323-347, 2016.

VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. *O computador na sociedade do conhecimento*, v. 1, p. 29-48, 1999.

WINKLER, I. *et al.* O Processo Ensino-Aprendizagem Em Administração em Condições De Heterogeneidade: Percepção de Docentes e Discentes. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 13, n. 1, p. 43-75, 2012.



*A experiência de ensino-aprendizagem
deve colaborar para o empoderamento e
desenvolvimento da criatividade de
educadores e estudantes.*

As vozes dos movimentos estudantis paulistas como provocação à reflexão docente

Diogo Canhadas

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.80>

Introdução

Sobram-nos motivos para estudar, analisar e, principalmente, escutar os movimentos estudantis paulistas dos últimos anos. Quem prestou o mínimo de atenção às notícias e repercussões políticas, viu como os secundaristas demonstraram impressionante capacidade de renovação das práticas e das estruturas escolares e provaram que esta renovação não só é possível, como receberia adesão dos mais diversos sujeitos envolvidos na educação se houvesse um diálogo aberto entre os entes que atuam no espaço escolar.

Os secundaristas mobilizados evitaram, por exemplo, o fechamento de escolas por todo Estado de São Paulo – a chamada *reorganização* do governo Alckmin, que propunha, em 2015, “dispor” de no mínimo 94 prédios escolares supostamente subutilizados. Enfatizo: propunha-se fechar escolas, sem plano de uso alternativo daqueles espaços públicos, sem consulta pública, explicações ou estudos aprofundados do impacto dessas medidas.

Os estudantes mobilizados conquistaram, ainda recentemente, uma demanda histórica e provaram que era possível prover o direito democrático à gratuidade no transporte público por meio do Passe Livre Estudantil (Lei Estadual N° 15.692/2015-SP). Note-se que, ao tomarem as escolas para si a despeito de apoio ou autorização prévia

quatro anos atrás, esses grupos de estudantes criaram oficinas e eventos culturais, aulas abertas e fizeram a zeladoria das duas centenas de escolas ocupadas pelo movimento estudantil:

Os estudantes trabalharam muito nas escolas durante as ocupações, fazendo limpeza diária e mutirões especiais para cortar o mato, desentupir calhas e ralos, reorganizar depósitos, revitalizar as paredes tanto com grafites quanto pintando etc. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 141).

As redes sociais, cuja conotação do senso comum é a de que são um meio de alienação, serviram para articular a ação e orientar os integrantes do movimento de ocupação a respeito de leis e direitos. Além de seu papel agregador e informativo, as redes sociais foram um registro vivo de um momento histórico sem precedentes da luta secundarista nacional. As postagens criadas pelo movimento estudantil de ocupação das escolas denunciavam materiais armazenados e sem uso, falta de insumos, má conservação e investimentos direcionados somente ao uso pessoal de membros da gestão ou gastos restritos aos espaços para docentes e demais funcionários.

Esse movimento estudantil que eclodiu no final de 2015 convocava a gestão das escolas a favorecerem mais a autonomia e dar poder deliberativo ao corpo discente no espaço escolar: “Gostaria de deixar uma pergunta para nossa diretora. Por que a senhora nos privou de tanta coisa boa?” (página da ocupação da EE Anhanguera *apud* CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 141).

Esse contexto sugere que estamos diante de novos sujeitos no ensino médio, discentes que desejam propor seus modelos de protagonismos nos moldes que antes

eram característicos dos universitários, aqueles mesmos que fundaram a União Nacional dos Estudantes com esse intuito nos anos 1930 (POERNER, 2004). Este já seria, a meu ver, motivo suficiente para nós, docentes, estudarmos essas manifestações que já contam com alguns anos e, quem sabe, ouvirmos as demandas continuamente reprimidas desse público com que compartilhamos nossos dias.

Se há uma ruptura tão nítida ocorrendo, é certo que ela não surgiu agora. Há muitas razões para que nós, docentes e pesquisadores, dediquemos nossa atenção e tempo às manifestações estudantis e eu acredito que a principal delas não seja nova: a nossa responsabilidade diante dos que agora chegam ao ensino médio com essas novas táticas e, digamos, competências para colocar suas indignações em movimento construtivo.

A hipótese que proponho para aprofundarmos nossa compreensão dos acontecimentos que culminaram nas ocupações estudantis é que este conflito antidemocrático persiste em nosso sistema educacional porque é fomentado pela ausência de reflexão crítica em nossas práticas e formações docentes, o que resulta em ações irrefletidas e acríticas.

A fim de prover uma estratégia factível diante da complexidade que se apresenta, trago aqui uma articulação entre as rupturas ou “provocações” dos movimentos estudantis na rede estadual paulista e a proposta de *formação crítica de educadores* de Fernanda Liberali (2010). Embora essa obra tenha sido escrita alguns anos antes do movimento estudantil de ocupações das escolas, carrega consigo um desenlace perfeitamente aplicável a essa tensão que faz da educação uma disputa

entre a gestão notoriamente impositiva, silenciadora e tecnicista que rege o ensino básico paulista e a justa exigência por diálogo do corpo discente que participou desse movimento estudantil.

A imposição do fechamento de escolas sem sequer dialogar com as centenas de milhares de vidas que seriam impactadas é mais um sintoma extremo das políticas que sufocam a educação básica e toda a sorte de conquistas sociais. Esse acontecimento, contudo, trouxe-nos algo diferente: a interrupção desse ataque às comunidades escolares foi uma conquista das ocupações estudantis e não de uma greve docente ou de ações político-partidárias. Durante as ocupações nem mesmo foram aceitas bandeiras de partidos políticos ou apropriação da pauta por qualquer grupo, sindicato ou entidade. Tratou-se de uma demonstração admirável da capacidade de articulação política de estudantes do ensino médio diante da inação do seus educadores, Conselhos de Escolas e Associações de Pais e Mestres.

A obra de Liberali (2010) nos interessa diante dessa problemática porque constata de antemão que a formação crítica de educadores não é algo automático como alguns parecem esperar da leitura de artigos e do vislumbre da história das ideias, métodos e pesquisas acadêmicas sobre educação. Nossa atuação crítica como docentes, alerta a autora, envolve riscos emocionais e intelectuais. Fernanda Liberali não traz soluções ingênuas ou utópicas, traz estratégias pensadas a partir de teorias pedagógicas direcionadas para o trato de situações reais do cotidiano escolar.

A formação de professores das últimas décadas reverberou no espaço escolar e contribuiu para o aumento

da tensão entre estudantes, docentes e integrantes da gestão escolar – o que poderia ser um coletivo em diálogo e colaboração constantes se converte frequentemente em um jogo desagregador.

Se uma sociedade não contempla e não incentiva a formação de docentes-pesquisadores capazes de atuar de forma crítica, dialógica e coletiva, o resultado será previsível: a transformação da educação em um campo de disputa de poder que, grosso modo, ainda se polariza entre a demanda por uma renovação real do modelo escolar em prol da aprendizagem e a tradição reacionária-tecnocrata-conteudista. Há outros nomes que podemos retomar para denominar os sistemas educacionais que reduzem a experiência escolar à transmissão de conteúdos técnicos, normas gramaticais e equações matemáticas – nunca é demais lembrar que essa concepção tão deturpada sobre educação foi chamada por Paulo Freire de “educação bancária” em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, obra que permaneceu censurada pela ditadura militar brasileira entre 1968 e 1974.

O lugar que poderia ser democrático e promotor da emancipação de estudantes e educadores se encerra para muitas pessoas no papel de mais uma instituição servindo como dispositivo de controle social porque seus agentes atuam, quando muito, de forma reativa e sem a criticidade necessária para agir de forma transgressora – e, por conseguinte, transformadora.

Educar a partir das pesquisas e da experiência escolar

Quando tratamos do Ensino Médio é preciso considerar que estudantes que frequentam o espaço

escolar nesse período carregam consigo identidades e experiências sociais diferentes das fases anteriores – estas últimas normalmente muito mais tuteladas em casa ou na escola. Ainda que tal identidade não possa ser considerada completamente definida ou estabelecida (como se entenda melhor), devemos considerar as complexidades e as idiossincrasias discentes dessa fase. Há, sem dúvida, traumas, culturas e noções conceituais já sedimentadas a serem ponderadas no trato cotidiano e no desenvolvimento pedagógico das atividades.

Cabe a nós, docentes, interagir cautelosamente com tais questões para haver um processo construtivo e emancipatório do jovem que frequentará o espaço escolar por pelo menos mais três anos, numa fase que para muitos no Brasil é a última fase de ensino formal ou de uma formação “acadêmica”. Mas como preparar educadores e educadoras para todo tipo de evento, conflito ou manifestação identitária? Será possível formar um compilado ou bula de situações possíveis e informar como se deve lidar com este ou aquela estudante? Considerando a dinâmica da sociedade atual e das problematizações que se têm construído nas mais diversas redes, o trabalho docente deve ser mais abrangente e menos casuísta, para dotar educadores e educadoras de criticidade e criatividade em lugar de incentivar generalizações e estereótipos inúteis.

Como vimos nas ocupações (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), as mais diversas pautas foram motivo de confrontação e provocação dos estudantes contra o sistema de ensino técnico e conteudista a que foram expostos. Questionou-se a falta de interatividade e o excesso de aulas expositivas, assim como a ausência de temáticas que

os jovens estudantes consideram importantes como, por exemplo, estudos sobre gênero, sexo e raça.

Pensando a partir do que esse grupo de estudantes manifestou ao confrontar as políticas públicas da rede estadual e, em última instância, as aulas mesmas que ofertamos durante esses anos todos a eles, podemos procurar caminhos para entender a insatisfação estudantil que levou ao aumento exponencial de escolas ocupadas em poucos dias. Embora contem com autonomia pedagógica, as escolas correm a cumprir as tentativas de imposição de um calendário e um currículo padrão, pautam-se por avaliações externas em lugar de tratar tais exames como procedimentos de checagem (uma inversão que é velha conhecida dentro sistema de educação: as provas se tornam a meta e não um controverso diagnóstico – entre tantos outros – dos processos de ensino). Os temas de interesse discente sequer têm espaço para serem pauta diante da burocracia faminta por índices que desconsideram as conquistas subjetivas para declarar continuamente que estamos em “crise”.

A ausência da oitiva às vozes estudantis é, sem dúvida, reflexo da pesquisa em educação no nível do mestrado e doutorado – etapas nas quais são formadas as pessoas que preparam os futuros professores da educação básica. Simão (2015) constatou que dentre 14 mil teses e dissertações, pouco mais de uma centena tratou sobre movimentos estudantis e apenas 33 pertenciam à área de educação. Disto se extrai que as pesquisas em nível *stricto sensu* em educação não têm tido o hábito de dar voz e vez aos estudantes do ensino básico e raramente se conta com convites à participação desses jovens em eventos acadêmicos de educação (cabe ressaltar que há iniciativas nesse sentido como a Rede Escola Pública e Universidade

que ao menos desde 2016 agrega estudantes desde a educação básica até estudantes de pós-graduação em seus eventos e encontros).

A produção do conhecimento científico em educação tem arrastado há décadas essa lacuna grave que causa ecos na relação docente-discente no espaço escolar. Se quem faz pesquisa em educação não se preocupa com a oitiva de estudantes ou de movimentos estudantis, os docentes da educação básica, ocupados com suas atribuições práticas, também não terão em seu horizonte reflexivo as impressões e interesses estudantis que estão em jogo na sala de aula. Sem um trabalho ativo, dirigido para abrir espaço ao fazer colaborativo, até mesmo os aperfeiçoamentos oferecidos pelas universidades públicas para educadores do sistema público falharão no incentivo ao trabalho colaborativo em sala de aula.

Um primeiro passo para reverter o autoritarismo presente nas escolas paulistas é, sem dúvida, combater o silenciamento dos agentes presentes na escola. Os secundaristas, ficou claro, certamente têm certa pressa para que o processo de renovação do ensino aconteça de forma ampla, participativa e democrática (e não via Medida Provisória como fez o Governo Temer em 2016 ao instituir o “Novo Ensino Médio” monocraticamente e cujo currículo foi posteriormente definido pelo Ministério da Educação via Base Nacional Curricular Comum), mas é preciso dar instrumentos para que cada uma das escolas seja capaz de conduzir lado a lado com estudantes esta transformação da base da sociedade democrática que é a escola – a primeira *ágora* dos cidadãos e cidadãs atuais.

“Dar voz” aos sujeitos da educação passa por reconhecê-los em seus lugares de fala, constatar suas identidades nos diversos marcadores sociais possíveis:

Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade (LIBERALI, 2010, p. 41)

Concomitantemente ao autorreconhecimento de educadores sobre a própria função neste novo sentido de haver reflexão crítica e uma postura que produza um alerta contra práticas autoritárias em sala de aula, há necessidade de produzir nos alunos e alunas essa criticidade que os capacite a despertar durante a aula e contrapor ou contestar o discurso de educadores de forma construtiva.

Um dos mais graves entraves neste jogo dialógico e emancipatório que se propõe por meio da reflexão crítica está na alienação docente produzida e reforçada pelo modelo de política pública educacional vigente, pautado por avaliações oficiais nacionais e internacionais de desempenho e produtividade técnica que comumente se restringem a “avaliar” conhecimentos em língua portuguesa e em matemática.

Os profissionais da educação básica se encontram mais e mais às voltas com o cumprimento de metas de

aprovação e desempenho estudantis, muitas vezes rebaixados à premiação por resultados como as redes de varejo fazem com vendedores. Não há, em resumo, espaço reflexivo-crítico no espaço escolar – este onde antes se anunciava a base da formação intelectual fica reduzido ao alto ou baixo “desempenho”.

A conjuntura da profissão docente pode, inclusive, servir uma vez mais para representar o horizonte da instituição escolar tal como antes. Se um dia nossa profissão foi sinônimo da ideia mesma de escola (NÓVOA, 1999, p. 20), precisamos empoderar a classe docente para redimensionar nossa atuação a partir da intencionalidade e tomar os espaços dos tantos debates que concluem que a formação de professores é, de uma vez só, o problema e a solução de todos os problemas da educação (a exemplo do ocorrido em 2017, quando foi anunciado pelo Ministério da Educação um programa de incentivo à formação de professores composto por programas de Mestrados Profissionais).

Não podemos nos render, assim como não se renderam os estudantes das ocupações escolares, à tratativa das políticas públicas tecnicista e antirreflexiva; o que é vendido ao grande público como solução não passa de tecnofilia e instrumentalização de planos de aula, objetos didáticos e outras ferramentas pedagógicas; o afeto autoritário e a intervenção nos currículos escolares com temáticas mercadológicas atualmente disfarçadas de pretensões de “produção de significado da escola” para estudantes e seus familiares ainda pode ser mirado tal como foi criticado por Paulo Freire em diálogo com Ira Shor:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e

autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! (FREIRE, 1986, p. 52)

A experiência de ensino-aprendizagem deve colaborar para o empoderamento e desenvolvimento da criatividade de educadores e estudantes. Em termos práticos isso significa frequentar um ambiente com estímulo consciente às trocas de argumentos, leituras, vivências e interpretações para que o processo resultante seja criativo, transformador e autêntico em lugar de hostil e reprodutivista – distante, portanto, da ideia de conteúdos fixos e respostas absolutas nas quais apenas burocratas são capazes de acreditar.

Liberali nos aponta a linguagem como vetor desse empoderamento, propõe que educadores busquem se autoquestionar de forma ativa/intencional, propõe que descrevam, elaborem e colaborem entre si e para si (assemelha-se à proposta de *Questionamento Reconstrutivo* de Pedro Demo, 2015). Educadores devem se apropriar de aspectos funcionais e práticos da atuação profissional, mas não devem se limitar a esses e considerar diretamente questões de política, ética e moral.

Essa postura ativa, autoconsciente e intencionalidade é o fundamento de uma prática autônoma que não só não escapa ao corpo discente como, sem dúvida, emprestará a este o rigor crítico para fazer parte do que a autora chama de *Cadeia criativa*.

Tal processo, resultante da argumentação compartilhada, com exposição, refutação e construção de argumentos, permite a aquisição de significados

expandidos entre as pessoas que formam parcerias. Desta troca estratégica e consciente resultam efeitos que ultrapassam a escola e perduram na sociedade.

Considerações Finais

Quero deixar entendido que de forma alguma tive a pretensão de encerrar neste breve texto a proposta de Fernanda Liberali para a nossa formação crítica, assim como não ousaria expor em tão poucas e breves citações as aprofundadas análises de Freire sobre os vícios na gestão da educação que ainda persistem tantos anos após sua morte.

Espero ter provocado quem se compromete diariamente com a construção da autonomia e emancipação do ser humano por meio da educação a encontrar na obra desta pesquisadora um caminho para darmos uma resposta à altura do convite que aqueles secundaristas das ocupações escolares nos fizeram para mudar o sistema de educação e o que entendemos como educar e ensinar.

Referências

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. *Escolas de Luta* – São Paulo, SP: Veneta, 2016.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa* – 9ª edição revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* – 63ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, P. SHOR, I. *Medo e Ousadia* - tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LÜDKE, M. *et al. O professor e a pesquisa*. 7ª edição – Campinas, SP: Papyrus, 2014.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP. v. 25. v. 1. p. 11-20. 1999.

POERNER, A. *O Poder Jovem*. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

SÃO PAULO. *Lei Nº 15.692 de 19 de Fevereiro de 2015* Autoriza o Poder Executivo a conceder isenção integral do pagamento de tarifa aos estudantes do ensino fundamental, médio e superior nos transportes públicos de passageiros. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Legislativo, 2015.

SIMÃO, C. R. P. *O Movimento Estudantil na Produção Acadêmica no Campo da Educação: Uma Lacuna a ser Preenchida?* 2015. 166 pp. (Dissertação de Mestrado em Educação) Florianópolis, UFSC, 2015.



*A aula não poderia ter terminado de
maneira mais enriquecedora, e eu fico
feliz pela minha contribuição [...]*

Esperanças provenientes de um contato tardio com a obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire

Lineker de Arruda Santos

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.94>

A desumanização não é destino dado

Aparentemente, o adjetivo *tardio*, que complementa expressivamente o título deste capítulo, tem caráter elementar na oração e fará jus a uma história real, vivida por mim e compartilhada nas páginas a seguir. É importante ressaltar que apesar deste adjetivo ter caráter negativo na maioria de suas aplicações, não será este o caso aqui, a abordagem histórica olhará para o *tardio*, como sugere o dito popular: “Antes tarde do que nunca”.

Conforme Freire (1987, p. 19):

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Ressalvas feitas, iniciarei uma breve, porém necessária apresentação e contextualização histórico-cultural, que servirá como base para as reflexões desenvolvidas a seguir. Pois bem, eu sou o filho mais

velho, porém não primogênito (meus pais perderam meu irmão mais velho aos três dias de idade, motivado por complicações de parto), dos migrantes brasileiros: Evânia Maria de Arruda Santos e José Ronaldo Ferreira Santos, oriundos respectivamente de Santa Maria do Cambucá-PE e Neópolis-SE.

Meu pai, 3º filho de um total de seis, desembarcaria no final da década de 60 aos três anos de idade, no bairro Jd. Graúna localizado na periferia da Zona Sul de São Paulo. Quando em idade escolar estudou até a sexta série, ano que repetiu segundo ele três vezes, trabalhara, portanto desde os 14 anos, época em que iniciou como office boy interno da antiga faculdade OSEC campus Interlagos (atualmente UNISA), este fora seu primeiro contato com uma faculdade, história que futuramente viria a ser reescrita.

Minha mãe, 2ª filha de um total de três, desembarcaria no bairro Americanópolis, situado na periferia da Zona Sul de São Paulo, no início da década de 70, época em que tinha seis anos de idade. Ao contrário de meu pai, minha mãe teve certo incentivo aos estudos, e conseguiu concluir o ensino fundamental e ingressar no colegial, porém este não concluiria em idade escolar.

Durante minha infância meus pais (minha mãe com maior afinco), sempre incentivaram nossos estudos, porém nunca tiveram condições de pagar uma escola particular. Eu analiso hoje que minha educação durante a infância foi de boa qualidade, minha mãe apesar de na época, não ter concluído o colegial (atual ensino médio) sempre esteve a par de questões pedagógicas, as quais nos envolviam, engajada com atividades extracurriculares nos levava em

museus, exposições artísticas, parques, cinemas, shows, e nos matriculava em tudo que dava e era gratuito.

Conforme Freire (1987, p. 20):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Entretanto, no final do séc. XX e ainda durante os anos iniciais do novo século, minha família enfrentou grande período de desemprego, grande mesmo sabe? Coisa de 7 a 8 anos, sem estudo (ainda mais naquela época) meus pais só enxergavam duas opções: a primeira era atuar em empregos primários, apenas para garantir a nossa sobrevivência, e a segunda era empreender. E foi observando as dificuldades que ambas as opções apresentavam que eu, agora mais velho (uns 10 anos) comecei a entender que a vida era melhor com dinheiro, foi quando uma empresa do segmento de artes e decoração em que meu pai (com ensino fundamental incompleto) ocupava um bom cargo veio a falir.

Nesta época, mesmo que ainda jovem (15 anos) eu já me encontrava saturado de desempregados, eram tempos difíceis sabe? Foi quando eu mergulhei em todas as práticas esportivas e sociais que tinham disponíveis na escola, nesta época eu acabara de iniciar o 8º ano, e durante uma partida de vôlei em um campeonato inter-escolar eu fraturei gravemente o pé, rompendo tendões,

ligamentos, fraturando a tíbia e a fibula. Aquele ano eu não retornaria mais a escola, foram seis meses sem colocar o pé no chão. No ano seguinte, ainda de muletas, iniciei o 1º ano do ensino médio em outra escola, e a falta de praticamente um ano letivo inteiro começou a pesar, eu me lembro de simplesmente não saber sobre o que a professora de matemática estava falando, e o restante da turma, por ser uma boa escola, acompanhava. Esta dificuldade inicial, somada com o período de desemprego que ainda se estendia em casa, me motivou a querer trabalhar, e assim foi!

Aos 16 anos eu me dirigi à secretaria da escola, expliquei minha situação, pedi transferência para o noturno (é interessante, pois eu não entendia a importância dos estudos, mas simplesmente não quis largar) e no mesmo dia, fui a um posto de gasolina onde meu avô materno era gerente, com o intuito de pedir emprego, e consegui! O emprego consistia em: ficar ao lado da bomba de gasolina, oferecendo calibragem de pneu. Não tinha salário, o pagamento consistia nas possíveis gorjetas, entretanto tinha horário, das 09h00 às 17h00 com “folga às terças”.

Apesar de ter ligação direta com as reflexões compartilhadas neste capítulo, a contextualização histórica se encerra aqui, e eu apenas me reservo ao direito de uma vez ou outra retomar, se necessário for, devendo considerar que desde este “primeiro emprego”, eu nunca mais fiquei “desempregado” - terminologia que foi um trauma, durante toda a infância e juventude até 2017 quase 11 anos depois, período em que eu decidi, mesmo sem saber, não ser mais o oprimido, muito menos o opressor.

Conforme Freire (1987, p. 19):

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Após uma década de muito trabalho e de realizações como a solidificação de uma carreira próspera no varejo farmacêutico, eu me vi submerso a uma série de problemas, acumulados ao longo destes tempos e em virtude principalmente da falta de educação, no mais amplo sentido da palavra. Foi quando durante um combo de *“Finais de Ciclos”*, eu decidi, mesmo sem saber do que se tratava ao certo, que iria estudar. Mas não seria qualquer estudo, como um bom gestor, estipulei metas (que por princípios, não serão compartilhadas nesta oportunidade), que eram demasiadamente difíceis, com alcance estimado de médio a longo prazo e que demandariam ao menos de 12 a 15 anos, o que para qualquer outro jovem recém divorciado, com quase um quarto da vida vivida seria uma loucura.

Em 2019, ingressei na Universidade Federal de São Paulo, no curso de licenciatura em Ciências Naturais, foi quando tive no primeiro semestre o contato com a comunidade Movimentos Docentes, idealizado pela Profa. Dra. Marilena Rosalen, que também fora minha professora na graduação. As propostas reflexivas idealizadas pela Marilena, no decorrer da Unidade Curricular: Introdução

aos Estudos de Educação (IEE) me despertaram um sentimento de quem estava descobrindo o mundo, mesmo após tantas experiências já vividas. Após cada atividade e ou reflexão, a vontade era ligar um megafone e sair divulgando aos quatro cantos do mundo “como as coisas realmente funcionavam” a respeito da educação no Brasil - era como se eu estivesse encontrando semana a semana, todos os porquês, questionados ao longo dos tempos. Uma atividade que marcou minha vida, e conseqüentemente minha graduação foi a intitulada: “*Vida Maria*”, um curta metragem, produzido por Márcio Ramos, com recursos do Governo do Estado do Ceará e premiado em mais de 50 festivais nacionais e internacionais.

Nesta parte do capítulo, faço referência à longa introdução em que apresentei minhas origens e a de meus pais, pois assistir “*Vida Maria*” foi como assistir a história de meus antepassados, e por conseqüente a minha própria, afinal como muito bem retratado no texto, na ausência da educação, as histórias e ciclos se repetem e repetem, sem a presença de alterações expressivas, lembro-me de que minha reflexão na época foi um *mix* de sentimentos, vezes tristes por entender os porquês de tantas dificuldades, consolados pela esperança, (que também contribui na oração presente no título) por um final diferente, um final onde a opressão não seja protagonista, nem coadjuvante.

Conforme Freire (1987, p. 19):

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos

homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Ainda acerca das reflexões incríveis no período da graduação, lembro-me de uma aula de IEE, ministrada pela Prof. Dra. Marilena Rosalen, no prédio cedido pela Fundação Florestan Fernandes para a Unifesp, em uma sala de aula grande, padrão auditório, com carteiras em diferentes níveis, formando um tipo de palco e plateia, mas que a proposta do dia era que pequenos grupos comentassem sobre um trecho da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, e em minha apresentação quando questionado pela professora, se eu me entendia como oprimido ou opressor, de prontidão eu respondi: Hoje eu sou OPRIMIDO! Seguido da retórica: - E amanhã? Amanhã serei OPRESSOR, professora!

Conforme Freire (1987, p. 21):

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub opressores.

As aulas eram extremamente confortáveis, e a abertura era encantadora, no chão da grande sala, estava sentada uma colega, que no momento da segunda resposta, disse em meio a gargalhadas espontâneas: - Lineker você fala mesmo! O resgate dessas gratas

memórias vem ao encontro com o que Paulo Freire, já em 1968, chamou a atenção em seu livro, e que foi muito bem explorada pela professora Marilena na aula mencionada, afinal o desejo do sujeito subjugado inicialmente se dá apenas pelo desejo em deixar de ser oprimido, e se tornar o opressor.

A aula não poderia ter terminado de maneira mais enriquecedora, e eu fico feliz pela minha contribuição nas conclusões finais. Lembro-me de que a Marilena dizia, que a ideia central do oprimido não deve ser tornar-se o opressor, mas sim criar uma conscientização de tal modo em que o opressor também deixe sua condição e ambos possam coabitar em harmonia, a partir do desenvolvimento do ser social.

Ainda lembrando práticas reflexivas durante a graduação, certa vez submeti um trabalho elementar para aprovação de uma unidade curricular, com o seguinte título: “Educação ainda é um privilégio?”. É interessante como já naquela época minhas reflexões tinham caráter freireano:

Quando pensamos em educação, sobretudo no Brasil, podemos analisar ao menos sob duas diferentes óticas: uma mais positivista que certamente fará uso de bons argumentos e fatos apontando, para um significativo avanço ao longo dos pouco mais de 500 anos de história, de um país que não pode ser comparado aos grandes expoentes do planeta, devido sua recente “descoberta”[...] A segunda possível ótica, analisa de maneira mais orgânica e considera não somente índices, mas também o impacto que a educação tem de fato tido sobre a sociedade vice e versa, bem como os principais obstáculos que esta enfrenta.

É neste âmbito que parte do positivismo aplicado na percepção anterior, não consegue se sustentar, afinal observar matérias jornalísticas como a edição Evasão Escolar do programa Profissão Repórter, a animação Vida de Maria, e o filme Nunca me Sonharam, nos mostra os inúmeros obstáculos entre o estudante e a educação neste país.

Lembro-me de como fiquei impactado, com a obra referenciada “Nunca me Sonharam”, sem dúvidas tal impacto é fruto de um excelente plano de ensino desenvolvido pela Profa. Dra. Marilena Rosalen, o trabalho consistia em entrevistas feitas com alunos da rede pública de ensino, e abordava questões como educação, mercado de trabalho e perspectiva de vida, uma frase da entrevista do aluno Alisson Ribeiro me marcou muito, foi mais um daqueles momentos em que parecia que eu estava me olhando no passado:

“É meio difícil né? 2º ano, 18 anos tentando terminar, correndo atrás de emprego, sendo que eles pedem currículo adoidado, e a gente não tem o que oferecer [...] Então é meio difícil dizer o que que a gente vai ser, é tipo jogado a sorte.”

Mas onde e quando de fato surge a esperança, mencionada no título deste capítulo? Devo de antemão informar que no meu caso, a esperança de fato surgiu, ou melhor, foi aflorada, após o contato com a obra de Freire, entretanto deve se ressaltar que o surgimento ou afloramento da esperança, sobretudo quando pensamos em educação, pode se dar em diferentes tempos e formas.

O despertar da esperança, em minha opinião é de fato um objetivo elementar das obras de Freire, e se dá na constante busca pelo conhecimento e humanização dos seres, que não mais serão classificados como menos ou

mais, e sim como ser social. Na obra *Pedagogia da Esperança*, encontrei embasamento para assim pensar, e de fato a esperança por uma sociedade em que a equidade prevaleça se fez renovada dentro de mim. Um trecho da obra *Pedagogia da Autonomia* me marcou muito, resultando novamente na sensação de olhar para um espelho, de modo em que o reflexo se tratava de meus próprios pensamentos do passado.

Neste capítulo, já comentei acerca da carreira que construí em um segmento, cujo qual não pretendo, ao menos por hora voltar a atuar, entretanto quando comecei a esboçar uma espécie de plano de mudança de carreira, mesmo sem ter concluído qualquer curso superior, a ideia que me vinha em mente era a de ser professor, afinal ao longo dos anos em minha antiga profissão eu encontrava facilidade não em ensinar ou transferir conhecimento, mas sim na orientação dos então colaboradores, ajudando-lhes a interpretar os processos e assim construir seus próprios conhecimentos.

Conforme Freire (1996 p. 24-25):

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios.

Julgo ser pertinente antes de encerrar este capítulo, mais uma vez, retomar a reflexão que me levou a formular o título deste, explicando desta vez o porquê de uma esperança, sobretudo, proveniente do contato com uma

obra específica. Os contatos com as obras de Freire me levam a crer que tal esperança despertada nos seres é seu real objetivo, uma necessidade ontológica, sendo sua ausência impeditora de qualquer transformação, sobretudo na educação dos seres. Logo tendo a crer que, o despertar da esperança incide na real compreensão da mensagem de Paulo Freire, e talvez seja na instauração de tal esperança, que o educador progressista seja forjado.

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta. para fazê-la melhor, sem a esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança. esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo (FREIRE, 1921, p. 5).

Tendo como princípio elementar a convicção de que não importa o cenário, meio e obstáculos, a esperança sempre deverá ser sua aliada, na busca constante por um mundo melhor, devendo ser este o principal objetivo da educação.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

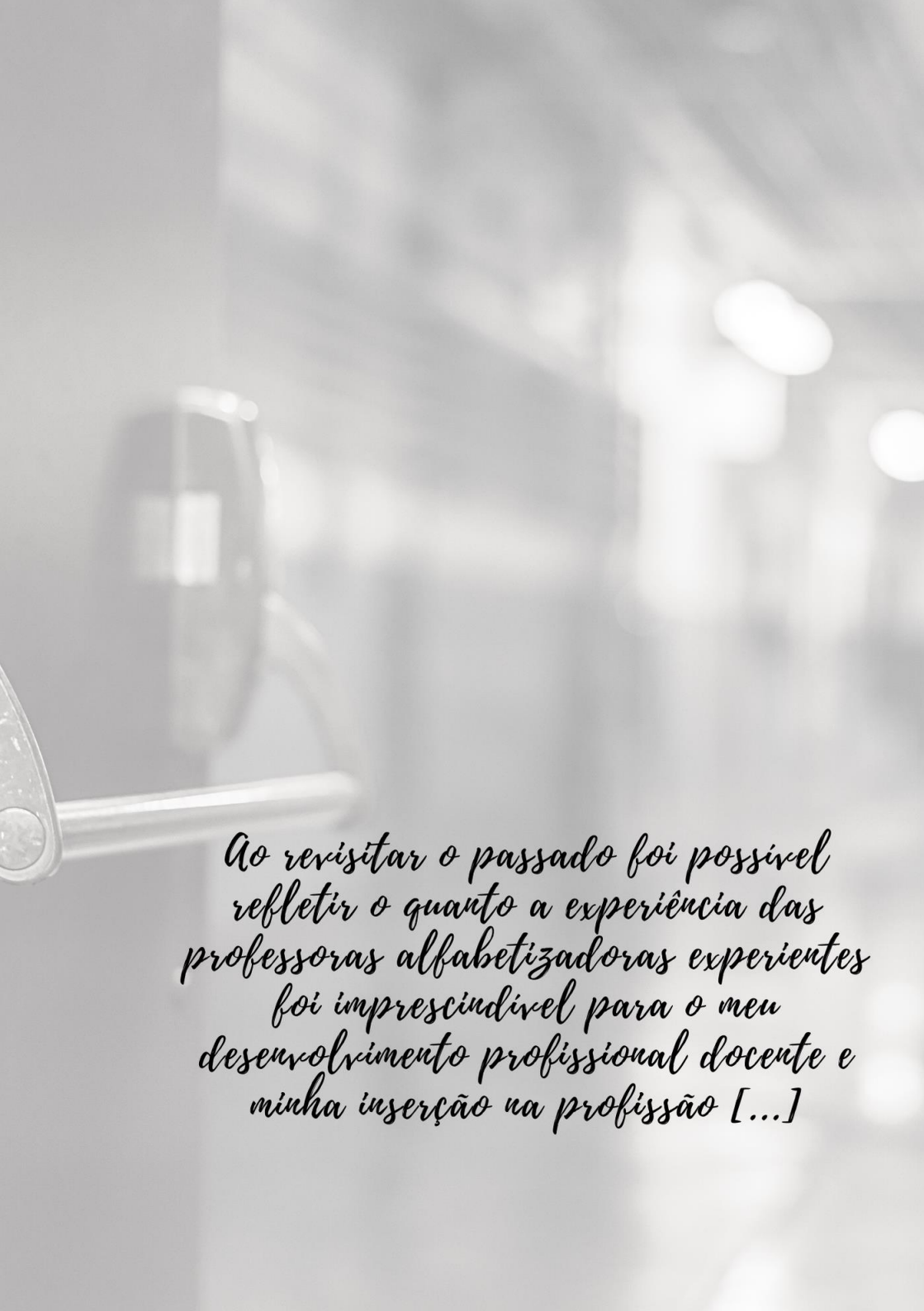
FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLOBO. *Profissão Repórter - Evasão Escolar*. 2018. (37m01s). Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/profissao-reporter/2018/evasao-escolar/> Acesso: set. 2020.

VIDA MARIA. *Vida Maria*. 2017. (8m35s). Disponível em: https://youtu.be/yFpoG_htum4 Acesso: set. 2020.

YOUTUBE FILMES. *Nunca me Sonharam*. 2017. (1h24m19s). Disponível em: <https://youtu.be/aE2gOo9rW1w> Acesso: set. 2020.



*Ao revisitar o passado foi possível
refletir o quanto a experiência das
professoras alfabetizadoras experientes
foi imprescindível para o meu
desenvolvimento profissional docente e
minha inserção na profissão [...]*

Pesquisa autobiográfica: memórias de uma professora alfabetizadora nos primeiros anos da docência

Juliana Pedroso Bruns

Rita Buzzzi Rausch

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.107>

Ao escrever sobre minhas memórias

Procurei⁹ refletir sobre meu¹⁰ processo de formação enquanto professora alfabetizadora nos primeiros anos de docência por meio de relatos autobiográficos ocorridos no percurso de minha formação docente. Prado e Soligo (2007, p. 46) observam que na educação, a valorização da escrita dos educadores vem ganhando lugar, pois “se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos”.

Considero, portanto, que escrever e refletir sobre a própria história de vida é uma experiência que pode transformar a prática pedagógica do professor, na qual possibilita a busca por memórias de si, e por meio dessas memórias o narrador passa a compreender a si mesmo e ressignificar a sua própria prática. Prado e Soligo (2007),

⁹ Exponho ao leitor que tomo aqui a liberdade de não utilizar nessa pesquisa recursos de impessoalização comuns no discurso acadêmico (como a utilização da primeira pessoa do plural) colocando-me explicitamente como sujeito ativo no percurso de escrita.

¹⁰ As experiências autobiográficas aqui expostas partem de vivências da primeira pesquisadora deste capítulo. Contudo, a segunda pesquisadora também possui em sua trajetória profissional experiência na alfabetização e é líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE) da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Neste trabalho assume o papel de orientadora e co-autora.

inclusive, observam que ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos rodeiam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais longínqua e, sim, penetrada nas memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte.

Dessa forma, ao contar meu percurso inicial como professora alfabetizadora tenho por objetivo suscitar reflexões aos professores alfabetizadores a partir de minhas lembranças e vivências enquanto professora alfabetizadora iniciante e possibilitar por meio desta reflexão, caminhos que promovam uma maior atenção nos primeiros anos do exercício docente, especialmente aos professores alfabetizadores. Do mesmo modo, busco refletir por meio do diálogo com alguns autores, a importância do acompanhamento de professores alfabetizadores mais experientes nos primeiros anos do exercício docente.

Diante da minha própria experiência profissional enquanto professora alfabetizadora, passei a compreender que nestes anos em que se transita de aluno para professor é essencial, como expôs Nóvoa (2009), consolidar as bases de uma formação que tenha como referência o acompanhamento dos professores mais experientes e de uma integração na cultura profissional docente.

Elucido o leitor, que a abordagem metodológica aqui empregada é norteadada pelo campo da pesquisa qualitativa do tipo autobiográfica. Finger e Nóvoa (2010, p. 23) observam que “o **método biográfico** constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem”. Igualmente, observam que esse método possibilita que cada sujeito identifique na sua

própria história de vida aquilo que, de fato, foi formador e ressaltam que a pessoa que se implica numa abordagem desse gênero está inevitavelmente desencadeando um processo de autoformação.

Para dar continuidade nesta narrativa, a seguir revelo brevemente ao leitor o início do meu percurso profissional desde a graduação em licenciatura em Pedagogia até o ingresso no curso de Mestrado em Educação. Para tal, dialogo com Vaillant e Marcelo (2012) e Moita (2000). Em seguida, discorro acerca do meu desenvolvimento profissional docente e reflito sobre meus primeiros anos como professora alfabetizadora.

Para dialogar com a temática, busco respaldo principalmente em Vaillant e Marcelo (2012), Garcia (1992), Schulman (2014), Soligo e Prado (2017), Nóvoa (2000, 2009) e Huberman (2000). Posteriormente, compartilho com o leitor algumas reflexões que me acompanharam com relação aos “métodos de alfabetização” e dialogo com Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2000), Teberosky e Tolchinsky (1995), Soares (2011, 2014, 2016), Mortatti (2000), Moraes (2012), Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), Moraes (2006). Para finalizar, trago algumas considerações pertinentes ao tema.

E nesse desejo de revelar...

Conto ao leitor que ao iniciar no curso de Licenciatura em Pedagogia em 2012, já ansiava pelas aulas de Alfabetização e Letramento que só ocorreriam no 5º semestre. Até chegar esse momento, tive a possibilidade de atuar em 2012 como auxiliar de professora nos Centros de Educação Infantil Municipais de uma cidade localizada no

interior do estado de Santa Catarina. Em 2014, ao então vivenciar a disciplina de Alfabetização e Letramento na Graduação, senti ainda mais vontade de colocar em prática tudo que vinha aprendendo durante as aulas e mais do que isso, queria compreender como as crianças eram alfabetizadas por um método¹¹ até então por mim desconhecido, mas que utilizava a “consciência fonológica¹²”.

Em 2015, realizei a entrevista em uma escola da rede privada na mesma cidade e fui contratada como auxiliar de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental no período matutino e no período vespertino como corregente nas turmas do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, ficando mais dias acompanhando a professora do 2º ano pelo motivo de os alunos serem menores e necessitarem de maior atenção, visto que estavam no processo de alfabetização.

Em dezembro do respectivo ano finalizei a Graduação em Licenciatura em Pedagogia e no ano seguinte, após processo seletivo nessa escola da rede privada de ensino, iniciei como professora de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Por fim, passei a ser professora alfabetizadora e mais do que isso, o ano de 2016 seria o primeiro como professora regente. Um misto de emoção, ansiedade e dúvidas conviviam comigo, um sentimento comum nos primeiros anos de docência, conforme apontados por Vaillant e Marcelo (2012), como uma etapa marcada pela ansiedade de aprender o ofício de ensinar, na qual as dúvidas, as inseguranças e a ansiedade por

¹¹ Mais adiante trago uma definição para essa palavra sob à luz de Magda Soares (2018).

¹² Será abordado mais adiante neste capítulo.

introduzir-se na prática acumula-se e reside sem boa vizinhança.

Nos anos que se sucederam continuei exercendo à docência com turmas de alfabetização na rede privada e municipal de ensino, ambas localizadas na mesma cidade. No início de 2019 ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB na qual faço parte do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFORPE, o que vem me possibilitando refletir sobre a formação de professores, especialmente do professor alfabetizador, visto que perpassa minha trajetória docente e minha dissertação em construção intitulada “Lições de professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes: contribuições para o desenvolvimento profissional docente”. Neste caminhar fui construindo minha identidade profissional, em um processo dinâmico como evidenciou Moita (2000), e é nesse processo que cada pessoa permanece ela própria e reconhece a si mesma ao longo de sua história, na medida em que se forma, se transforma e interage.

A seguir, continuo narrando ao leitor minhas memórias que suscitaram em reflexões sobre como ocorreu meus primeiros anos como professora alfabetizadora.

Profissionalidade Docente: Reflexões sobre meus primeiros anos como professora alfabetizadora

Antes de iniciar minha formação no curso de licenciatura em Pedagogia, corroboro com os dizeres dos autores Vaillant e Marcelo (2012), quando observam que os futuros docentes trazem consigo crenças e imagens sobre o ensino que influenciam na forma como enfrentam a

complexa função de dar aula e que tais crenças não mudam por si só. As experiências vivenciadas na formação inicial têm influência sobre elas e as experiências em geral contribuem para confirmar tais crenças. No entanto, a partir do ato reflexivo é possível modificá-las, mas esta reflexão não aparece espontaneamente, é necessário provocá-la e avivá-la na inquietude do estudante, conforme venho narrando neste trabalho, tais reflexões fazem parte do meu processo de profissionalização docente.

Narro ao leitor que diante da minha experiência como docente, compreendo que a disciplina de alfabetização e letramento foi importante para um primeiro contato mais aprofundado teoricamente sobre o mundo da alfabetização, no entanto confesso que fui me profissionalizando professora alfabetizadora a partir do momento que estive imersa numa sala de aula com crianças que requeriam de mim competências necessárias para alfabetizá-las.

Soligo e Prado (2017) observam que nas instituições de formação ensina-se (ou pretende-se ensinar) muita coisa aos futuros professores, mas geralmente não se aborda aquilo que é o mais urgente, ou seja, tudo o que pode colaborar para que eles ensinem mais e melhor os alunos. Portanto, exponho que até aquele momento havia o desejo desde a Graduação de ser alfabetizadora, mas eu ainda não havia experienciado na prática o que isso implicava, contudo, estar imersa não era suficiente, pois sem as leituras realizadas na universidade e a busca constante pelo conhecimento, dificilmente eu conseguiria refletir criticamente sobre minha prática docente.

As experiências que vivi enquanto professora auxiliar foram fundamentais nesse percurso, pois foi o início dessa profissionalização, já que me possibilitou aprender e ver as

práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras mais experientes, bem como conhecer essa movimentação dinâmica que estar numa sala de aula requer de um professor. Ainda reflito, que esse processo foi marcado pela troca de vivências e aprendizagens com os professores que já possuíam em sua trajetória profissional uma vasta experiência na docência. Esses dizeres remetem ao exposto por Moita (2000, p. 115): “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...] um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação”.

Exponho ao leitor, que compreendo que a identidade docente que fui contraindo no decorrer de minha constituição enquanto professora alfabetizadora, não pode ser posta aqui como um dado adquirido, um bem, ou um produto, e sim, ela pode ser vista como uma experiência marcada por lutas e conflitos, por construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, concordo com Nóvoa (2000) quando ele expõe que é mais adequado falar em processo identitário, ressaltando o percurso dinâmico que caracteriza o modo como cada um se sente e se diz professor.

Vaillant e Marcelo (2012) contribuem com o conceito de profissionalidade docente quando observam que transformar-se em docente é um processo longo que pode durar vários anos e que o momento de inserção na docência pode ser caracterizado como um período em que o professor que está iniciando tem que desenvolver sua identidade e tomar para si um papel sólido dentro do contexto de uma escola específica, já que não há duas escolas iguais e cada contexto social tem suas próprias particularidades.

Tomo a liberdade de ressaltar nessa pesquisa minha concordância com os autores supracitados, pois meus primeiros anos inserida no contexto escolar ainda como auxiliar de professora, enquanto cursava licenciatura em Pedagogia, foram fundamentais para a constituição da minha identidade docente, visto que foi possível aprender com as professoras alfabetizadoras mais experientes o conteúdo do conhecimento pedagógico, denominado por Schulman (2014), como o conhecimento que possibilita ao professor conhecer o que se ensina a respeito de sua matéria ou disciplina e o modo de ensinar esse conteúdo. Na minha experiência, ao acompanhar as professoras mais experientes, foi possível aprender com elas como ocorre o processo de alfabetização das crianças e quais seriam os saberes necessários ao professor alfabetizador para ensinar esse conhecimento, saberes que pouco aprendi na universidade. Soligo e Prado (2017) observam que essa falta de priorização, na prática, fere um dos direitos profissionais mais proeminentes dos professores: o direito de aprender a ensinar todos os estudantes.

Garcia (1992) define que a importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser alcançado de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas universidades, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o percurso formativo.

Em minha experiência inicial de professora alfabetizadora, concordo ainda com os autores Vaillant e Marcelo (2012) quando expõem que os docentes iniciantes, repetidas vezes, anseiam por instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente nas escolas. Eles

querem aprender como conduzir a sala de aula, como organizar o currículo, como avaliar os estudantes, como reger grupos, e em geral estão muito aflitos pelo “como” e menos pelos porquês e quando fazer. Aliado a esses questionamentos, Vaillant e Marcelo (2012) observam ainda que os primeiros anos são fortemente marcados pelo conceito de “choque com a realidade”, desenvolvido por Veenman (1984) para referir-se à condição pela qual passam muitos docentes em seu primeiro ano de docência. Para esse autor holandês, o primeiro ano assinala-se por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem do tipo ensaio-erro, na maior parte dos casos, marcado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio da estima do prático.

Diante disso, sinto-me à vontade para confessar ao leitor que meu primeiro ano na alfabetização ainda como auxiliar de professora, embora estivesse muito entusiasmada por estar vivenciando na prática toda a teoria vista na universidade, ao deparar-me com uma turma que, com frequência, apresentava muita indisciplina e considerando que por vezes me via sozinha em sala com eles, em muitos momentos sentia-me sem saber como conduzi-los da melhor forma. Sentia-me insegura. Revelo que foi um ano desafiador. Contudo, reflito que no final desse mesmo ano, foi visível meu avanço e amadurecimento, inclusive a professora regente da turma falou-me o quanto percebeu avanços no decorrer do ano letivo em meu processo de constituir-me professora.

Diante disso, Vaillant e Marcelo (2012) observam que deveriam ser promovidos aos professores iniciantes programas de iniciação que procuram estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir esse denominado “choque com a realidade”. Assim, os docentes iniciantes

ingressam em contato com determinados problemas específicos de seu status profissional. E foi exatamente isso que ocorreu nos meus primeiros anos como docente, e no meu primeiro ano como auxiliar de professora alfabetizadora. Ao ter a possibilidade de vivenciar na prática e aprender com os professores mais experientes, foi possível reduzir o denominado “choque com a realidade” ainda enquanto cursava a Graduação. Além disso, a partir do 2º semestre de licenciatura em Pedagogia fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que surgiu numa perspectiva de estimular os jovens para a carreira docente, como parte de uma política nacional de formação e de valorização da profissão. Essa articulação proporcionada pelo PIBID trouxe a possibilidade de conhecer o conhecimento prático profissional docente e articulá-lo com o conhecimento acadêmico, utilizando ambos a serviço da minha profissionalidade docente.

Essa aproximação entre universidade e escola movimentada pelo Programa, implicou numa valorização do conhecimento dos professores mais experientes e em seu reconhecimento como colaboradores e parceiros nas práticas formativas (GATTI *et al.* 2019), contribuindo juntamente com os licenciandos em formação.

A meu ver, a valorização do conhecimento dos professores, sejam eles experientes ou iniciantes, que embora não possuam o “conhecimento pedagógico do conteúdo” aspiram por aprendê-lo e merecem ser ouvidos em suas necessidades, dúvidas e anseios. Me incluo aqui nessa escrita de si como professora alfabetizadora iniciante, pois sem considerar o tempo em que fui professora auxiliar, encontro-me na fase de “entrada na carreira”, assim denominada por Huberman (2000) em

seus estudos sobre o “ciclo de vida profissional dos professores”. Tal período diz respeito aos dois ou três primeiros anos na docência. Incluo-me nesta fase, pois fui¹³ professora regente por três anos, visto que anteriormente fui auxiliar por quatro anos, totalizando sete anos na sala de aula, desses, quatro anos na alfabetização.

Huberman (2000) expõe que essa fase, embora caracterizada por um período de “sobrevivência” de entrada na carreira docente, também é um momento de descoberta que traduz a exaltação por estar, finalmente, em uma situação de responsabilidade, ter os seus alunos, a sua sala de aula, o seu planejamento, por se sentir integrado num determinado campo profissional. Corroboro com os dizeres desse autor, pois me sentia assim em 2016 quando finalmente, ao ser professora regente tinha os meus alunos para alfabetizar e agora me sentia muito mais segura.

Eu estava ano após ano, construindo minha profissionalidade docente, ou melhor, minha identidade docente, no diálogo com os professores mais experientes e ao deparar-me em sala de aula com crianças que dependiam majoritariamente de mim para serem alfabetizadas. Tive ainda mais convicção de que a responsabilidade era grande e continua sendo, mas que eu estava preparada para o desafio.

A seguir, apresento ao leitor uma pergunta que me acompanhou durante muito tempo, desde a graduação até minha inserção no curso de Mestrado em Educação, pois as leituras suscitadas no Mestrado ampliaram o meu olhar acerca das concepções e “métodos de alfabetização”.

¹³ Escrevo no passado, pois atualmente sou Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Como alfabetizar as crianças? - Algumas reflexões sobre os “métodos” de alfabetização...

Na disciplina de Alfabetização e Letramento na Graduação em 2014, recorro que a professora discorreu sobre a questão dos métodos de ensino e que alfabetizar utilizando a consciência fonológica estava sendo muito discutida no campo da alfabetização. Ao expor isso, nos apresentou o livro “Sistema de escrita alfabética” de Morais (2012). Neste livro o autor ressalta que a teoria criada por Ferreiro e Teberosky (1979) teve uma ampla divulgação em nosso país e reconhece as grandes contribuições que trouxe e os grandes desafios e lacunas que provocou ao desbancar os tradicionais métodos de alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1999) expõem que a teoria de Piaget, também denominada de teoria psicogenética, permite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito que aprende enquanto sujeito cognoscente. As autoras discorrem sobre a teoria de Piaget na gênese das conceptualizações acerca da escrita e introduzem a ela conceitos da psicolinguística contemporânea.

Na Graduação, relembro que durante a aula realizei a seguinte pergunta para minha professora de alfabetização e letramento: *“professora, mas como é que ocorre isso? Como as crianças começam a ler e a escrever?”* Sua resposta¹⁴ me deixou ainda mais instigada a ser alfabetizadora: *“a partir da teoria da psicogênese da língua escrita, você vai fazendo o som e trabalhando as letras, trabalhando com os textos também dentro de um contexto e quando você vê, as crianças estarão lendo e escrevendo,*

¹⁴ Sua resposta foi descrita a partir de minhas lembranças durante a aula na Graduação em 2014.

mas é um processo que vai ocorrendo naturalmente após ser trabalhado com elas, é por isso que tem essas hipóteses de escrita”

Até então, confesso ao leitor que nunca tinha visto como funcionava essa “metodologia¹⁵” na prática e nem como se alfabetizava, muito menos como ocorria essa questão das “hipóteses de escrita” pela criança que Ferreiro e Teberosky (1999) tanto nos contribuíram com seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita. Em suma, o que antes era considerado um “erro” para muitos alfabetizadores quando a criança não escrevia ortograficamente uma palavra, para essa teoria o “erro” testemunha um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que logo irão aos poucos se juntando, mas sim pela constituição de sistemas nos quais o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total. Tais “erros” também podem ser chamados de “erros construtivos” visto que separam das respostas corretas mas antecedem os acertos posteriores, por isso essa teoria também é comumente denominada de construtivista.

Entretanto, Mortatti (2000) menciona a abordagem exposta por Smolka no final da década de 80 para o delineamento de uma tendência relativa à alfabetização: o gradativo deslocamento para o discurso interacionista preconizado principalmente por Vigotski, decorrente de certo esgotamento e questionamento do discurso construtivista, sem, no entanto, desconsiderar ou abandonar a abordagem psicolinguística exposta por Ferreiro e Teberosky. Tal processo gerou um confronto

¹⁵ Narrarei mais adiante sobre a definição dos “métodos” da alfabetização baseada em Soares (2016).

pedagógico epistemológico como processo discursivo, focalizando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de “como” para “por quê” e “para quê” ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização das crianças. Tal concepção resultou num outro tipo de ecletismo, sintetizado nas palavras socioconstrutivismo ou construtivismo-interacionista. Contudo, não tenho aqui a intenção de aprofundar esse debate teórico epistemológico, apenas elucidar o leitor sobre tal problematização.

Por certo, minha professora na Graduação tinha razão. Quando iniciei em 2015 como auxiliar de professora na alfabetização, esse “método” era fortemente utilizado na escola da rede privada e em 2016 constatei que na rede pública também. Moraes (2006, p. 44) observa que

[...] as pesquisas sobre consciência fonológica têm contribuído de forma decisiva quanto à importância das atividades de reflexão fonológica para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) expõem que no âmbito das investigações psicolinguísticas, muitos estudos que examinaram a relação entre habilidades de consciência fonológica e o êxito na alfabetização assinalaram a necessidade de promover na escola, desde a etapa de Educação Infantil, oportunidades de reflexão sobre as palavras como sequências de segmentos sonoros.

Tal prática já ocorre na rede privada de ensino desde a Educação Infantil e mais precisamente tem seu início na pré-escola, sendo que na rede pública os alunos passam a ter mais contato com essa “metodologia” propriamente quando iniciam no 1º ano do Ensino Fundamental.

Ressalto isso baseada em minha própria experiência, e reflito que tal fato pode estar diretamente relacionado com o tempo¹⁶ de alfabetização em ambas as esferas. Contudo, vale ressaltar que as crianças das classes privilegiadas estão imersas com maior frequência em situações que lhes possibilitam o contato com materiais que estimula a alfabetização antes mesmo do ingresso no 1º ano do E.F. Com relação a isso, Soares (2011) observa que o processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua denominada “norma padrão culta” e que tem oportunidade de contato com material escrito, por intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos, é desigual do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e tem pouco ou nenhum acesso ao material escrito.

Como observa Moraes (2012), a consciência fonológica tende a conceber a escrita alfabética como um código, cuja aprendizagem seguiria sendo interpretada como resultante de mecanismos de discriminação perceptiva e memorização. Essa seria a razão que levaria distintos partidários do treino em consciência fonológica a defender a adoção de métodos tradicionais de alfabetização, como o método fônico, sem preceituar que os alunos vivam

¹⁶ Pela minha experiência na rede pública e privada, observo que nas escolas da rede privada muitos alunos já ingressam nas turmas do 1º ano do E.F. sabendo ler e escrever e aperfeiçoam esse processo no 1º ano do E.F. Avalio ser relevante expor, que o intuito aqui não é realizar uma comparação entre a educação pública e privada, mas refletir a partir das minhas experiências as percepções relacionadas ao processo e ao tempo de alfabetização em ambas.

práticas sistemáticas de leitura e produção de textos reais nos períodos iniciais da escolarização.

Esse é um cuidado que se deve ter, pois a consciência fonológica difere-se do método fônico, que inclusive vem sendo discutido na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) aprovada recentemente pelo Ministério da Educação e Secretaria da Alfabetização instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019). Tal Política visa fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no país. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que são elas:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental [...]. Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 10).

Contudo, a própria Meta 5 já poderia ser reformulada, pois com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), cujo objetivo é unificar o ensino em todas as etapas da Educação Básica, tanto para as escolas públicas, como privadas, passou a ser realizado algumas mudanças no processo de alfabetização

dos alunos, como o tempo destinado a alfabetização que passou a ser até o 2º ano ¹⁷do E.F.

No entanto, ainda com relação ao método fônico, há que se ter cautela, pois esse tipo de “método” demanda que a criança se alfabetize mediante a compreensão dos sons isolados de cada fonema. Diante disso, Teberosky e Tolchinsky (1997) alertam que até os cinco anos de idade apenas uma percentagem mínima de crianças, abaixo de 30% é capaz de isolar segmentos subsilábicos, consonânticos ou vocálicos preconizados no método fônico. Ferreira e Teberosky (1999) observam que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral, além disso, Soares (2011, p. 21) expõe que

[...] como não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema [...]).

A experiência abaixo relatada pelas autoras corrobora com minhas experiências enquanto professora alfabetizadora:

[...] se pedirmos a uma criança dessa idade que bata com a mão a cada parte que ouve na palavra “mesa”, em vez de quatro ela baterá somente duas vezes, porque conta sílabas e não conta segmentos subsilábicos. Somente por volta dos seis anos, ou depois de ter sido alfabetizada, baterá tantas vezes quando forem os segmentos consonânticos e

¹⁷ Porém, os alunos continuam ingressando com seis anos de idade no 1º ano do E.F.

vocálicos presentes na palavra
(TOLCHNSKY, 1997, p. 40).

Ferreiro (2000), em reflexões sobre alfabetização, relata a respeito das concepções elaboradas pelas crianças a respeito do sistema de escrita na qual observa que os indicadores mais evidentes das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas. Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever determinado conjunto de palavras, está nos apresentando um valiosíssimo documento que precisa ser interpretado pelo professor para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever. Aprender a lê-las, ou melhor, interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida do alfabetizador.

Desde quando ingressei como auxiliar de professora no mundo da alfabetização, e posteriormente como professora regente propriamente dito, baseava-me na teoria da psicogênese aludida anteriormente, e diariamente solicitava às crianças que realizassem escritas espontâneas, solicitando-lhes que escrevessem “do seu jeitinho”, nos diferentes momentos da aula, nas diferentes atividades realizadas. Além disso, mensalmente realizava “sondagens” mais específicas para avaliar o nível de hipótese alfabética que cada criança apresentava com a finalidade de por meio de um planejamento pedagógico pautado nos avanços das crianças, pudesse realizar um plano de aula conciso, visando que ao longo do ano letivo alcançassem o nível de escrita alfabética.

No entanto, rememoro que desde a graduação a seguinte pergunta me acompanhava incessantemente:

“como fazer para alfabetizar as crianças – qual o melhor método de alfabetização?” Bom, conforme mencionei anteriormente, desde quando ingressei como auxiliar de professora no mundo da alfabetização, percebia que o “método” que muitas professoras se referiam ao utilizar a consciência fonológica, era como eu havia visto na graduação, ou seja, o mesmo vinha ocorrendo nas salas de aula. Contudo, sentia que havia uma falta de compreensão acerca do “melhor método” e minhas perguntas permaneciam sem respostas. O fato é que posteriormente, quando ingressei como professora regente alfabetizadora, igualmente baseava-me na teoria da psicogênese aludida acima.

Entretanto, agora no curso de Mestrado em Educação, num grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas, passei a refletir com mais segurança e a me aprofundar sobre o tema. Nesse processo, descobri em Soares (2016) no seu livro intitulado: “alfabetização: a questão dos métodos”, que a palavra “método” de acordo com a autora, não pode ser remetido a algo exclusivo e “acabado” e sim, como uma teoria ou procedimento que cada professor alfabetizador preza ser necessário empregar para chegar “ao fim” ou seja, a criança alfabetizada. Ao ser elucidada com este esclarecimento, tudo passou a ter um sentido diferente, pois descobri que as professoras de fato não utilizam um único método e por isso era difícil definir “qual método utilizavam”, mas sim alfabetizam utilizando diferentes “saberes e fazeres” para alfabetizar as crianças. Nessa perspectiva, Soares (2014) expõe que há “saberes e fazeres” na alfabetização e que

é preciso reconhecer que SABERES sobre a alfabetização se constroem não só por teorias, mas também se constroem em

decorrência dos FAZERES cotidianos dos que alfabetizam: há SABERES teóricos e há os SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias, e há os FAZERES propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, por participantes específicos e para participantes específicos (SOARES, 2014, p. 31).

Sem mais delongas, afirmo que a questão da alfabetização sempre foi instigante para mim, pois ensinar uma criança a ler e a escrever é apresentá-la para um novo mundo, repleto de possibilidades que até então ela não conhecia.

Ao recordar minhas memórias, nestas linhas que aqui escrevo, faço votos de encorajar, também, todos os professores alfabetizadores, ou não, a falarem de suas vivências, reflexões e experiências de suas práticas escolares, de sua formação enquanto professores, pois compreendo que mais do que nunca, é tempo de empoderar-se, e os professores mais do que precisam, devem falar, pois necessitam ser ouvidos. Prado e Soligo (2007) ilustram que isso é fundamental, porque a memória dos professores é pouco valorizada em nossa cultura. E há muitas histórias por contar... ao narrar nossa experiência podemos causar no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que refletimos sobre o que fazemos.

Continuarei a escrever histórias, as minhas e talvez a sua, pois quero aprender com elas, e nesse processo reflexivo e incessante, seguirei tecendo meu caminho, na certeza de que essas linhas não terão um fim.

Algumas considerações...

No momento em que decidi narrar um fragmento de minhas experiências enquanto professora alfabetizadora iniciante, considero ser possível causar no outro a compreensão daquilo que estou fazendo e do que penso sobre o que já fiz enquanto alfabetizadora. Considerando o espaço de escrita, optei por contar ao leitor uma parte de minha trajetória inicial enquanto docente, pois considero ser de fundamental importância para minha constituição de profissional em educação. Não posso falar de mim, sem falar desse momento aqui compartilhado nestas linhas com você, leitor, e reconheço que seria necessário muito mais para elucidá-lo e discorrer sobre um tema tão complexo e amplo quanto o tema da alfabetização e da formação do professor alfabetizador. Moita (2000) contribui afirmando que as experiências por si só, não são formadoras de si, mas o modo como as pessoas as assumem é que as tornam potencialmente formadoras.

Ao revisitar o passado foi possível refletir o quanto a experiência das professoras alfabetizadoras experientes foi imprescindível para o meu desenvolvimento profissional docente e minha inserção na profissão como alfabetizadora, pois no ano seguinte, após licenciada em Pedagogia, passei a assumir uma turma de alfabetização como professora regente. Compreendo, portanto, que isso deveria ser possível a todos os professores que estão em processo de formação inicial e ingresso na profissão, pois a partir de minha experiência pessoal posso afirmar que os saberes originários da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras experientes contribuíram muito para minha constituição de professora alfabetizadora iniciante.

Do mesmo modo, ressalvo que embora as professoras experientes tenham muito a contribuir com os docentes iniciantes, vale refletir, que no país existe a carência de programas e políticas públicas que valorizem e escutem as vozes dessas professoras experientes e igualmente, auxiliem os professores iniciantes.

Observo que o Brasil já possui alguns programas de iniciação à docência, como por exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa inclusive que tive a possibilidade de ter participado, conforme elucidei nesta pesquisa. Entretanto, Marcelo e Vaillant (2017) observam que as políticas de desenvolvimento profissional dos professores precisam prover especial atenção aos dispositivos de suporte para quem inicia no ensino. Essas políticas ainda são rudimentares na América Latina, onde sistemas, planos e programas institucionalizados são insuficientes. A indução à docência, de fato ocorre, mas há poucos casos em que a indução é objeto de uma política. Programas de indução ajudam os professores a inserir-se na realidade escolar de maneira mais apropriada e controlada, o que geralmente acontece com o apoio de mentores. Nas últimas duas décadas, tais programas se concentraram em promover o relacionamento entre um mentor e um iniciante e os resultados das pesquisas têm indicado que esse apoio e acompanhamento fazem as professoras iniciantes não abandonarem a profissão.

Exponho ao leitor que a escolha do método aqui empregado corrobora com o que acredito ser fundamental para a valorização dos professores em nosso país, “ouvi-los” em suas necessidades, dar-lhes “a escuta”. Desse modo, faço votos que estas linhas embora que breves, sirvam de reflexão e de inspiração a todos os profissionais

da educação, para que inspirados sintam-se dispostos a escrever fragmentos de suas experiências profissionais, de suas memórias de formação, compartilhando conhecimentos que contribuirão para refletir acerca da formação de professores.

Para finalizar essa reflexão, sempre em aberto, parafraseio Prado e Soligo (2007), quando defendem que é preciso que os textos produzidos pelos que fazem a educação deste país recebam progressivamente a legitimidade que merecem na comunidade educacional e passem a figurar entre os textos de subsídio dos cursos de formação de educadores.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. MORAIS, A. G. de. FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: nov. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso: nov. 2019.

BRASIL. *Planejando a Próxima Década*: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo. Acesso: nov. 2019.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales *et al.* 25 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FINGER, M. NÓVOA, A. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, B. A. *et al. Professores no Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 2000.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal, Porto: Porto, 2000.

MORAES, D. A. de. *As práticas de alfabetização de professoras da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e a Formação de crianças alfabetizadas e letradas*. 2006, 146 f.: il. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco – CE, 2006.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 2000.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo. v.4, n.2 p.196-229 dez. 2014.

SOARES, M. *Alfabetização a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. R. L. FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). *A alfabetização e seus sentidos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOLIGO, R. PRADO, G. V. T. A experiência da formação para alfabetizar. In: MORAIS, J. F. S. ARAÚJO, M. S. CARVALHO, J. R. (Orgs.). *Leitura e Escrita na Escola e na Formação Docente: experiências, políticas e práticas*. Curitiba, PR: CRV, 2017.

TEBEROSKY, A. TOLCHINSKY, L. (Org.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TOLCHINSKY, L. *Aprender sons ou escrever palavras?* 2. ed. São Paulo: ática, 1997.

VAILLANT, D. MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.



*A Educação dialogada e ativa é
caracterizada pela responsabilidade
social e política.*

Uma necessidade para o cuidado com o meio ambiente: coleta seletiva

Agda Nunes dos Santos Oliveira

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.133>

Para começar

Conhecimentos e práticas locais positivas influenciam nas práticas regionais e nacionais, porque se iniciam com pequenas ações e esclarecimento da população. O trabalho realizado com os alunos, pais e responsáveis em capacitá-los seja em uma reunião com o corpo docente e direção escolar, reunião com pais e mestres, são ações que acontecem e que podem ter resultados, a influência e transmissão de informações inerentes ao assunto ambiental vai se tornando cultural, troca de práticas bem sucedidas são divulgadas e essas são colaboradoras para formulação das leis e seus artigos.

O público alvo do projeto em tela foram os alunos do período matutino, com faixa etária de 12 a 15 anos, matriculados no 9º ano A do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professor Riolando Canno, na cidade de Diadema – SP, seus pais e/ou responsáveis.

Os alunos matriculados na escola, na sua maioria residem próximos à escola. A reflexão sobre o projeto veio da observação das atitudes na falta de cuidado com o descarte do lixo produzido pelos alunos no término de suas atividades escolares. O Trabalho da revisão bibliográfica contou com um plano de ação para iniciar o estudo com os pais e responsáveis para a implantação do projeto.

A ideia de estimular mudanças de atitudes e comportamentos se torna um instrumento de mobilização e divulgação de informações. Utilizam-se as redes sociais, troca de informações, experiências, e essa interação entre as pessoas dá um novo sentido à educação para o desenvolvimento sustentável, impulsionando a divulgação da importância de atitudes sustentáveis.

A necessidade da educação que transforma, na contribuição de realidades para atender os desafios da sustentabilidade (UNESCO, 2005, p. 42, 45). A importância do consumo consciente e a responsabilidade com o descarte correto dos objetos, embalagens, restos de alimentos, e o não aumento dos lixo, a esperança na educação das crianças, jovens e adolescentes impulsionaram a relevância do projeto e o tema desse trabalho.

O conhecimento de consumo, na quantidade de aquisições, as verdadeiras necessidades, a economia doméstica e o respeito ao meio ambiente quando o consumo acontece de forma responsável – envolver os alunos e familiares. São diversas as causas que favorecem a degradação do meio ambiente, entre elas os padrões de consumo e o descarte inadequado do resíduo gerado pelo consumidor final.

Seguindo o conceito utilizado no texto de estudo “Modo de produção e organização social e capitalista, revolução industrial e impactos ambientais sobre as populações humanas”, a ideia capitalista sobre as pessoas, em ter para poder, em ter para ser ou existir, é muito forte, provocando muitas discussões entre os alunos.

A cada dia as pessoas veem a necessidade de ter e consumir mais que o outro, na outra ponta existem

pessoas que tem o capital para investir nas indústrias e fornecem mais produtos e serviços, gerando novas necessidades de consumo. Esses movimentos de oferta e consumo exagerado danificam diretamente a natureza, por ter matéria prima limitada.

Para suprir cada vez mais as necessidades não tão importantes, o homem tem devastado as florestas, contaminado a água e o ar. O aumento da população e a grande concentração nos centros urbanos, ocasionando construções de moradias em locais que são inapropriados para habitação, como: morros, mangues, proximidades de lagos.

Os centros urbanos com taxa populacional evoluindo e grande produção de lixo doméstico e conseqüentemente aumento dos lixões, comprometendo o ecossistema. As autoridades governamentais precisam fazer valer a lei, com a erradicação dos lixões. As empresas devem utilizar-se da logística reversa para diminuir o impacto de seus produtos depois de utilizados. A população precisa conscientizar-se de seus direitos e seus deveres, quanto ao consumo e descarte responsável de seus resíduos.

Segundo Lima (1990, p. 85) “existe uma busca permanente de harmonização entre o ambiente natural e o ambiente artificial”. Como consumir sem causar tantos impactos negativos ao meio ambiente? Procuramos refletir isso com nossos alunos.

A degradação do solo por uso inadequado, também afeta os lençóis freáticos. Se os lixões não foram extintos, cada cidadão deve ser orientado sobre como deve ter um consumo responsável e como fazer o descarte correto dos resíduos domésticos.

O ambiente da escola e do entorno

A área de vegetação que existe na escola é formada por árvores de pequeno porte e em torno da escola, são árvores de pequeno porte, algumas frutíferas nas calçadas das residências e nas calçadas dos comércios. Próximo à escola tem a Praça Senna, com calçadas para caminhada e algumas árvores, aparelhos para ginástica com acesso livre.

A arborização da escola e do entorno pode ser melhorada por meio de um projeto multidisciplinar em parceria com a prefeitura do município a fim de conseguir mudas de espécies nativas da região para a escola e para os moradores que tem o interesse de plantar árvores em suas calçadas.

A escola está inserida no bioma da Mata Atlântica, mas bastante alterado. Não encontramos animais como: mico-leão-dourado; onça pintada; bicho preguiça; capivara e plantas como: angico; jacarandá; jatobá; palmeira; juçara; paineira; pau-brasil e orua, que estão presentes nesse bioma. Esse bioma na região há 20 anos já estava prejudicado, devido a grande quantidade de indústrias instaladas em Diadema, estando agora mais prejudicado ainda, pela grande quantidade de residências, e grandes galpões, não havendo grandes espaços preservados e os animais não são vistos.

Aconteceram muitas transformações no bairro, uma crescente e acelerada construção de grandes empreendimentos: as ruas foram asfaltadas há aproximadamente quinze anos, construção do Centro de Detenção Provisória, construção da Escola Estadual Riolando Canno, Escola Estadual Antonieta Borges, construção de diversas fábricas, praças, reorganização das

ruas e avenidas, posto de gasolina e empresa de depósito de gás de cozinha.

Não há áreas de vulnerabilidade ambiental como enchentes, deslizamentos, áreas contaminadas próximas à escola.

Existem as áreas do município que foram preservadas como: Companhia Santo Antônio de Lucca Filho; Companhia de Saneamento de Diadema; Parque Ecológico-Eldorado; Parque dos Jesuítas e Parque do Paço e em boa situação. As ameaças são a falta de segurança e falta de conscientização da população em relação à depredação e mau uso do local.

A medição da qualidade do ar é feita com aparelhos que medem os poluentes; a medição dos poluentes medem as partículas e os gasosos. As condições do ar, nas proximidades da escola é considerada boa, apesar das indústrias e dos veículos que transitam na avenida paralela à escola - as principais fontes de contaminação do ar no bairro.

Os efeitos da poluição do ar na saúde das pessoas podem ocasionar: envenenamento do sangue; incapacidade respiratória, células cancerígenas. O plantio de árvores pode auxiliar nessa redução, principalmente porque o CO (gás carbônico) é transformado pela fotossíntese.

O sistema de ventilação na escola é bom, a escola é bem arejada, as paredes com tijolos vazados e janelas amplas. As salas são bem arejadas, cada sala tem uma parede com 80% de janelas e outra parede com tijolos vazados próximos ao teto. A umidade do ar no decorrer do ano letivo na época de estiagem é bastante baixa e na estação chuvosa a umidade é bastante alta.

A escola pode fazer alguma ação para redução da poluição do ar, instruindo os alunos e os pais, para evitar a queima de plásticos, pneus; no uso desnecessário dos veículos, incentivando o plantio de árvores em suas casas e evitando o desmatamento.

A bacia hidrográfica que pertence o município, onde está situada a escola, é a Bacia do Alto do Tietê. O manancial da vila Conceição, bairro Serraria, desagua na Represa Billings. As nascentes, córregos, ribeirões e rios do bairro estão poluídos por esgoto doméstico.

Existem rios subterrâneos que se transformaram em esgotos, um lixão no Bairro Alvarenga próximo à Represa Billings. A escola possui fornecimento de água tratada de boa qualidade, mas também passa pelo racionamento.

Há uma caixa de água para garantir os três períodos com alunos. A água consumida na sua escola é da Rede Sabesp. O caminho da água dentro da escola vai para a caixa de água, para torneiras, banheiros e é descartada no esgoto, tudo encanado.

A área construída da escola ocupa 80% do terreno da escola, o prédio tem o subsolo: com o refeitório e a biblioteca; térreo: secretária, banheiros e pátio; primeiro andar as salas de aula e laboratório de informática; segundo andar quadra e terceiro andar outra quadra que é utilizada pela Escola Estadual Antonieta Borges. Nas áreas não construídas há árvores e há as áreas não asfaltadas e não construídas, que permitem a infiltração de água. O destino do esgoto gerado na escola é o esgoto encanado.

A relação entre saúde e água, quando a água é saudável e necessária para sobrevivência dos seres vivos e a água contaminada é prejudicial aos seres vivos, favorecendo o aparecimento de muitas doenças. As

doenças provocadas por água contaminada são Amebíase; Girard; Diarreia e Verminoses, provocadas por protozoários por bactérias: cólera, esquistossomose, hepatite A, entre outras.

O projeto

O projeto trabalhado com os alunos foi colaborar para a implantação do sistema da coleta seletiva de resíduos sólidos domésticos pelos alunos do 9ºano, do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Riolando Canno, localizada no Município de Diadema- São Paulo.

Com a sequência a seguir: analisar como é feito, atualmente, o descarte dos resíduos domésticos e a coleta destes resíduos domésticos nas residências desses alunos do 9º ano; identificar os pontos de coleta seletiva; informar aos alunos; e acompanhar através dos relatos, entregues pelos alunos, os processos realizados pelas famílias após a capacitação.

Estar inserido no mundo globalizado provoca a alteração de hábitos e demanda boa comunicação. Centros Urbanos com grandes concentrações e complexidades, possibilita discussões sobre o significado de cidade (YAMAWAKI, 2011).

A velocidade que as transformações urbanas acontecem se diferenciam nas características, como: dos níveis de desenvolvimento humano da população: renda, escolarização e acesso aos serviços básicos (ULTRAMARI; CLOVIS; DUARTE, 2011).

Para satisfazer as necessidades de consumo do público, as empresas necessitam de matéria prima cada vez mais, deixando um rastro de degradação catastrófico no meio ambiente. As indústrias trabalham para terem

mais consumidores e aumentar as expectativas desses compradores que por vezes compram sem existir a real necessidade do produto adquirido.

As pessoas que moram em centros urbanos vão à busca dos produtos industrializados resultando no aumento de embalagens, que posteriormente serão descartados.

A pesquisa com as famílias dos alunos do 9º ano A da Escola Estadual Professor Riolando Canno foi quantitativa. Foi utilizada a Revista Pesquisa Qualitativa – ano 1– número 1 (2005) da Sociedade de Estudos e pesquisa Qualitativos, preparada com a utilização do livro Planejamento da pesquisa Científica de Farias Filho, Milton Cordeiro e Arruda Filho, Emilio J.M.

O problema trabalhado pelo plano de ação foi identificar e caracterizar maneiras pelas quais os alunos e suas famílias da Escola Estadual Professor Riolando Canno, puderam alterar os costumes, favorecendo o descarte sustentável do lixo doméstico.

Foi utilizado o livro Educação como Prática da Liberdade de Paulo Freire (1976), para provocar a reflexão - a educação quando acontece, ela possibilita ao povo, a reflexão sobre si, o tempo e as responsabilidades e a sua contribuição na construção ao novo clima cultural.

A apresentação do projeto aos pais e responsáveis aconteceu na reunião bimestral. Projetamos um filme sobre o lixo doméstico: “Filme oficial Semana Nacional do Meio Ambiente 2013”. Os alunos tiveram a oportunidade de formarem grupos e debater sobre o filme assistido e sobre a palestra do meio ambiente, classes de resíduos a serem separados e foram convidados a iniciar o trabalho.

Aplicamos um questionário, coletamos informações sobre a forma que as famílias fazem o descarte do lixo doméstico produzido em suas residências. A partir da tabulação dos dados coletados, iniciamos um trabalho de capacitação dos alunos e marcamos encontros com os pais e responsáveis para discutir o tema e compartilhar conhecimento sobre o Meio Ambiente e as responsabilidades que seriam registradas para preservar e garantir a sobrevivência do planeta terra.

O desenvolvimento do projeto, assim como as atividades, resultados e testemunhos de alunos e familiares foram devidamente registrados em diário de bordo. A direção da escola também foi ouvida.

A capacitação dos alunos sobre os problemas dos resíduos domésticos, a degradação do meio ambiente foi primordial para que cada um fizesse sua parte para melhorar o ambiente e a localidade onde vivem. Foram oferecidas palestras de formação no recinto da escola para capacitar os alunos. A partir da capacitação, orientamos os alunos e os pais e responsáveis para fazerem a separação dos lixos a serem descartados, fazendo a separação do lixo para a coleta seletiva, beneficiando o trabalho dos catadores, ou podendo entregar nos pontos de coleta seletiva, distribuídos no Município de Diadema.

Um dos produtos do projeto foi um tipo de cartilha, distribuída para cada aluno, orientando e possibilitando a melhor separação dos resíduos e materiais a serem reciclados.

A separação dos resíduos gerados nas residências e no ambiente escolar pode se tornar uma rotina comum nas cidades com o aumento da responsabilidade ambiental. Essa tarefa, se realizada corretamente pode aumentar a

quantidade e qualidade dos materiais recicláveis que retornam para as fábricas.

A Educação dialogada e ativa é caracterizada pela responsabilidade social e política (FREIRE, 1976). A coleta seletiva pode exercer uma ação na transformação social, rumo a uma sociedade mais igualitária e sustentável.

A capacitação sobre o descarte correto do resíduo doméstico se implantada pelos alunos, pais e responsáveis, pode transformar atitudes negativas em atitudes positivas, transformando bairros com lixos em seu entorno em municípios com ruas limpas.

Os moradores quando conhecedores de seus deveres e com mudanças de atitudes, podem mudar e transformar a limpeza de seu ambiente.

O acompanhamento do projeto foi feito por fotografias enviadas pelos alunos e análise das respostas de questionário respondido pelos alunos. As fotografias foram enviadas no grupo de whatsapp, criado com a finalidade de compartilhar ações realizadas pelos alunos sobre a reciclagem do resíduo doméstico, destacando as mudanças de atitudes em relação à separação do lixo e o descarte correto.

No início do projeto, os alunos estavam tímidos e alguns iniciaram a reciclagem, sem avisar a professora, mas aos poucos, a mudança de atitude entre os alunos foi se incorporando a partir de novos conhecimentos, do pensamento crítico, do que se é capaz, do ter domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, entendendo e significando a ação à Ética (FREIRE, 2000).

Alguns alunos responderam no questionário que é mais fácil jogar tudo em um cesto de lixo, mas que separar

para reciclagem é muito importante e faz com que se sintam mais responsáveis e com atitudes corretas colaboram com a preservação do planeta.

Os alunos que moram em condomínios falaram que os pais e responsáveis faziam a separação do resíduo para reciclar e que após a capacitação entenderam melhor a importância de pequenas atitudes.

Alguns alunos pensavam que não havia problema em descartar junto com outros resíduos, por exemplo: remédios; pilhas e baterias, óleo de cozinha, entre outros. Mas depois do projeto, tiveram outra visão.

Apesar dos alunos responderem no questionário que o lixo mais produzido em suas residências ser o resto de alimentos, houve somente um aluno que postou foto de casca de frutas para fazer a compostagem, outros falaram que as mães fazem a compostagem, mas em pequena quantidade, somente em vasos em formato de jardineira.

Uma aluna falou que não separava os resíduos domésticos para reciclar e não via a importância já que era pouco o que produzia na residência.

A professora, perguntou se ela tinha alguma dúvida, mas a resposta foi negativa, no qual foi observado que seria necessário fazer outra dinâmica para o processo ter continuidade na residência da aluna.

Quanto à limpeza da sala de aula e pátio, foi observada uma melhora na limpeza, a preocupação na preservação da organização da sala, das mesas e com a limpeza da sala. O pátio no horário de intervalo também foi melhorando, não jogavam a mesma quantidade de embalagens, guardanapos e caixa de suco no chão, apesar

de estarem todas as turmas no intervalo, estavam utilizando as lixeiras.

Considerações finais

O trabalho realizado sobre o meio ambiente e o plano de ação com os alunos, pais e responsáveis foi fundamental para a construção de valores e respeito ao meio ambiente e a partir do aprendizado ocorreu a mudança de hábito e surgiram novas práticas na separação dos resíduos domésticos.

A utilização de novas tecnologias com os alunos, como o whatsapp, foi ao encontro de um recurso importante para incentivar a participação e a tecnologia, vista com criticidade, ética e rigorosa vigilância (FREIRE, 2000).

Contribuiu-se para a formação dos alunos, pais e responsáveis partindo da instituição educativa, a Escola Estadual Professor Riolando Canno, com a colaboração da gestão escolar e dos professores nas diversas disciplinas. Constatou-se quando analisadas as respostas dos alunos em não terem dificuldades em separar os resíduos, cuidar do óleo utilizado na cozinha, saber que alguns alunos já faziam a separação e que agora veem um novo sentido e outros que não faziam começaram a fazer.

Do total de trinta e sete alunos somente um não viu a importância da separação dos resíduos domésticos justificando ser pequena a quantidade produzida em sua residência.

Isso indica a necessidade de continuidade do trabalho de informação e capacitação que foi iniciado. A esperança na mudança da cultura local, o que pode ser melhorado,

alterado, quais são os verdadeiros inimigos que inibem a liberdade, quais são os principais motivos para conquistar a liberdade, lutar, manter, reconquistar e ampliar a liberdade sem prejudicar e negar a vida e com responsabilidade de ações com o ar, as águas e todo o ecossistema (FREIRE, 1987).

A Lei da Política Municipal de Gestão Ambiental no Município de Diadema visa a responsabilidade em manter o equilíbrio ambiental com ações que conservam e respeitam o meio ambiente, é de responsabilidade e de direito, tanto do poder público e da sociedade.

Esse trabalho é o início de um caminho a ser percorrido e que não pode ficar estagnado, deve ser explorado, com novas iniciativas de maior abrangência, com novas ênfases para incentivar os alunos a ter ações que favoreçam o discernimento para o consumo, uso e preservação dos bens ambientais, compartilhando com os colegas sendo multiplicadores de boas ações - ações sustentáveis.

Referências

FARIAS FILHO, M. C.; ARRUDA FILHO, E. J. M., *Planejamento da pesquisa científica*. São Paulo, Atlas, 2013.

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, M. J. *Ecologia humana: realidade e pesquisa*. Petrópolis: Vozes 1990.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Temas Básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU, 1986.

UNESCO. ONU. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Organização: departamento de Educação de jovens e adultos/Secad e Rede de apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil- RAAAB, Brasília.

YAMAWAKI, Y. *Introdução à Gestão do Meio Urbano*. Curitiba, Ibpx, 2011.



*[...] um novo perfil de professor vai
muito além de simplesmente melhorar a
formação dos professores [...]*

O discurso do currículo praticado nas didáticas: o perfil do professor sob a ótica da formação de formadores

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral

Josefina Carmem Diaz de Mello

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.148>

Introdução

Este capítulo é parte dos resultados de pesquisas de campo desenvolvidas na disciplina Didática em dois diferentes contextos da prática na formação de formadores na educação. A trajetória destas autoras no magistério e trabalhando com a disciplina Didática, respectivamente na Formação de Professores em nível médio de ensino, na Pedagogia e na Formação de Professores para Programas de Educação a Distância – motivou-as a procurar entender determinadas demandas e ambivalências que se fazem presentes no contexto da prática escolar e em uma constante busca de se repensar o currículo, principalmente no espaço escolar. Optou-se, assim, por focalizar o novo *perfil do professor* a ser formado em discursos curriculares oficiais da Didática, respectivamente, nos dois contextos citados.

As pesquisas aqui citadas tiveram como objetivo investigar os novos discursos/demandas no processo de reapropriação/reinterpretação dos documentos curriculares das propostas, nos diferentes contextos de prática. Nessa investigação, interessou às pesquisadoras, principalmente, compreender *como* a comunidade disciplinar de Didática concebe e valoriza culturalmente o novo *perfil do professor* nos contextos da prática pesquisados.

Procurou-se apontar como os discursos sobre o *perfil do professor* foram recontextualizados (BERNSTEIN, 1998, 1996) e como esses novos discursos hibridizados (GARCÍA CANCLINI, 1998) foram constituídos na prática escolar desses contextos. Partiu-se da abordagem de recontextualização de Bernstein de quem Ball se apropria ao se referir à transferência de significados de um contexto a outro e com base no “ciclo de políticas” (BALL, 1994, 1992).

Sendo assim, este trabalho foi organizado em duas partes: na primeira, foram apontados os discursos/demandas focalizados nas duas propostas curriculares, respectivamente. Os documentos curriculares foram analisados relacionando a leitura sobre as demandas/discursos sugeridos aos efeitos culturalmente produzidos nos dois contextos pesquisados, sobre o novo perfil do professor. Na segunda parte, discutiu-se o discurso sobre o *perfil do professor* pela comunidade disciplinar nos diferentes contextos, traçando algumas singularidades nesse discurso e destacando algumas falas das entrevistas realizadas.

A leitura sobre discursos/demandas presentes nos contextos da prática pesquisados

Com relação à Didática Geral na formação de professores, a partir de 1996 foi iniciada a discussão sobre a reforma curricular na formação de professores. Nessa reforma, foi produzida a proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro e assinada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-RJ) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/2003-2006) e dirigida às escolas da rede pública de ensino médio. Ao longo desse período, esse trabalho passou a ser discutido pelos

professores sendo elaborada a versão final da proposta curricular: o **Livro IV**¹⁸, volume específico para os professores das disciplinas de formação profissional das escolas normais em nível médio e que deu origem à nova matriz curricular para o curso normal. As discussões sobre a nova matriz foram lideradas na instituição¹⁹ pesquisada pelo grupo de Didática da escola elaborando relatórios e sínteses e que eram levadas à SEE/RJ para nova discussão e elaboração do documento final.

Nessa nova sugestão de matriz curricular, os conteúdos de Didática Geral surgem subdivididos em diferentes disciplinas assim denominadas: *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental*, *Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil* e *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena* e todas com a carga horária aumentada. Assim, começou a ser feita a leitura da proposta da nova matriz curricular, destacando-se o trabalho com projetos integrados, capazes

¹⁸**REORIENTAÇÃO CURRICULAR – LIVRO IV**, Curso Normal – Sucesso Escolar – Secretaria de Estado de Educação (SEE/RJ), 2006, 230 pgs. .

¹⁹Escola de Formação de Professores, em nível médio, situada na zona norte do Rio de Janeiro, onde foi realizada esta pesquisa (de 2005 a 2008), sob a forma de estudo de caso etnográfico. Essa escola tem 68 anos de existência (inaugurada em 1946) e atende a uma faixa de 2.400 alunos, distribuídos em 42 turmas de primeira até a quarta série normal, em três turnos. Atualmente, a escola possui cerca de 140 funcionários, com um total de 100 professores em turma. Desse número total, uma faixa de 83 professores está em turma no curso normal. Esta pesquisadora participou desta pesquisa como parte de sua tese de doutorado pela UERJ/RJ e enquanto pesquisadora do grupo do PROPED (UERJ/RJ) na linha de pesquisa: Políticas de Currículo, Conhecimento e Cultura, sob a coordenação da Dra Alice Casimiro Lopes.

de trazer novas responsabilidades para o novo **perfil do professor** que ela propõe. Os discursos/demandas que circulam em todos os textos e contextos, na realidade embasam o *ethos* da instituição e tendem a construir condições objetivas. Nesse sentido, a nova proposta curricular apresenta determinadas demandas no seu discurso e que interessou nestas pesquisas identificar *em que extensão* esses sujeitos /interpretam/consideram/alteram o *perfil do professor* a ser formado?

Sobre o discurso que circunda o LIVRO IV (2006) no que se refere ao novo perfil do professor que se faz necessário, os discursos se repetem e marcam presença não só na literatura vigente, como também no próprio material impresso. São discursos que estão em evidência nesta última década como: *melhoria da formação do professor, novo perfil profissional dos professores, profissionalização de futuros professores, formação continuada de professores, ênfase na formação de professores, valorização do magistério, formar pessoal qualificado, desenvolvimento profissional permanente*. Ou seja, ao longo das 230 páginas da proposta, essas expressões se repetem e, entre elas, as com maior incidência são *melhoria da formação do professor, valorização do magistério e formação continuada de professores*.

No que concerne à Didática Aplicada na Formação de Professores na modalidade a distância, em 2010 iniciou-se uma investigação voltada a pesquisar os processos de

formação docente nessa modalidade em uma faculdade da rede privada no Município do Rio de Janeiro²⁰.

O interesse pela realização dessa pesquisa partiu do planejamento do Programa de Educação a Distância a ser desenvolvido no âmbito de Faculdades nos cursos de Graduação em Pedagogia, Administração e Formação de Professores para Educação Básica. Nesse sentido, foi necessário instituir um projeto de capacitação de docentes para a modalidade da EaD, tendo como objeto da pesquisa a Didática Aplicada à modalidade de Educação a Distância. Desde então, esta autora coordenou a pesquisa no âmbito da faculdade e também passou a ser responsável pelo projeto de capacitação de docentes nessa modalidade, no período de 2010 e 2011.

Na instituição de ensino superior onde aconteceu a pesquisa, foi apresentado aos professores um Manual de Elaboração de Material Didático para EaD (2009) em Cursos de Graduação, quando foram discutidos com os docentes que os materiais didáticos utilizados na Educação

²⁰ Instituição de Ensino Superior Privada, situada na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, onde foi desenvolvida esta pesquisa no período de 2010 e 2011, sob a forma de pesquisa-ação, onde se procurou desenvolver o conhecimento e a compreensão do fenômeno na prática, pois a pesquisadora foi responsável pelo projeto de capacitação de docentes para modalidade de educação a distância, onde participaram 25 professores das áreas de Administração e Educação. O objetivo da capacitação foi apreender os processos que dizem respeito à produção de material didático para EaD, contribuindo na construção de saberes veiculados às produções nas áreas da linguagem para EaD. Tais processos envolvem a construção de material didático com base na linguagem dialógica; as soluções interativas para as mídias impressa e digital; a formação do professor autor; e a garantia da interdisciplinaridade na geração dos materiais instrucionais, para um processo de qualidade em programas de educação a distância no atual cenário educacional, instrumentalizando-se para uma educação de vanguarda de qualidade.

a Distância (EaD) desempenham um papel fundamental na interação e aprendizagem dos alunos. Naquela oportunidade refletiu-se que: mais que ser capacitado, o docente da EaD precisa ter o perfil de professor para essa modalidade.

No que se refere à Didática Aplicada nesse curso, foi importante considerar os discursos/demandas dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), documento do MEC. Conforme esse Documento (p. 20), com relação aos docentes é um erro “...considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário (...) eles veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados”. Ainda, esses referenciais acrescentam a essas funções:

estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos; (c) atividades pedagógicas; (c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; (e) elaborar o material didático para programas a distância; (f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; (g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (p. 20).

Nesse contexto, urge na educação a distância considerar que o professor precisa ter conhecimentos peculiares para atuar efetivamente nessa modalidade e

também que se integre a um grupo de profissionais integrados nesse processo, como apresenta Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) ao afirmarem que:

(...) Nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (2010, p. 16)

Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) é importante qualificar o docente para a modalidade, tanto na área da autoria na produção de material didático como na utilização de diversas mídias, como também na formação de professor tutor para acompanhamento dos discentes nas disciplinas e módulos oferecidos pelos programas de EaD. Segundo os PCNs (1998), o uso de diferentes métodos com a utilização de observações, experimentação, jogos, diferentes fontes textuais para obtenção de informações, despertam o interesse dos estudantes pelos conteúdos. Portanto, é necessário, que o perfil do professor esteja alinhado com a organização de atividades interessantes que permitam a exploração e sistematização de conhecimentos que propiciem o desenvolvimento de uma *atitude investigativa*, discurso/demanda reiterada nos documentos considerados.

As práticas e discursos que medeiam essas propostas de produção de material didático apontam para uma *valorização textual*, a *polidocência* e o *profissional participante*, com conteúdos mais fechados e programados. Isso significa que a metodologia de EaD para cursos mediados pelo computador dificilmente será bem desenvolvida por professores habituados às práticas presenciais que valorizam a capacidade de comunicação verbal e de improvisação. Trata-se de um discurso que delineia esse perfil de professor que se quer na modalidade de Educação a Distância.

O discurso sobre o perfil do professor nos contextos da prática das Didáticas

A partir dessa preocupação com os discursos sobre novo *perfil* do futuro professor que circulam nos contextos da comunidade disciplinar e institucional, volta-se à questão central deste artigo: a reinterpretação do discurso sobre o *perfil do professor* nos dois contextos da prática considerados neste capítulo.

Nesse sentido, não houve preocupação em apontar que as práticas das escolas pesquisadas não se “encaixam” com as propostas curriculares. Na medida em que os sujeitos da escola participaram da leitura e discussão da nova proposta curricular da formação de professores, essa participação deu-se de forma direta ou indireta e através delas se negociaram sentidos, ao mesmo tempo em que os subvertem, na redação final dos documentos e na prática das escolas. Dessa forma, contingências e compromissos disciplinares e institucionais (BALL & BOWE, 1992) condicionam as políticas e apontam *como* esses discursos foram (re)contextualizados (BERNSTEIN, 1998) e *como*

esses novos discursos hibridizados (ibid) foram constituídos na prática escolar.

O conhecimento da didática possibilita ao professor a compreensão de relações que transcendem o ensino das disciplinas [...] É preciso que o docente seja capaz de criar um ambiente propício para que a aprendizagem aconteça (MALHEIROS, 2015).

No caso da Didática Geral na formação de professores em nível médio, no estudo de caso foram entrevistados 11 professores de Didática. As falas dos entrevistados apontam para o fato de que essas demandas/discursos sobre o *perfil do professor* possuem legitimidade no contexto da prática, como por exemplo: *O professor - se ele está na sala de aula de EI, ele é **socialmente desvalorizado!** (ênfase da professora) ou Ele pode ter até mestrado ou doutorado, não importa! ... ou ainda, a sociedade **não** valoriza! Não importa o conhecimento que ele tenha! Ou, ainda: o professor precisa ter a competência de dominar o básico de leitura e de conteúdo! OU ... e a questão é que o ensino fundamental está muito fraco, por isso eles têm muita dificuldade de dominar o conteúdo e de ler.*

Ao interpretar as expressões: *socialmente desvalorizado* e *competência de dominar o básico de leitura* como uma marca original da ideia de que esse domínio abrange todas as competências básicas e necessárias ao futuro professor, de ser considerado um profissional importante na formação de qualquer indivíduo na sociedade contemporânea, trata-se, portanto, de se redefinir um discurso “velho” por um “novo” que tenta substituí-lo. Ou seja, na recontextualização dos discursos, ao passar pelos processos de hibridização (GARCIA

CANCLINI, 1998) esses discursos perdem suas marcas originais, outras concepções se associam a esses textos.

Os conceitos de Ball, Bernstein e de Garcia Canclini permitem entender o processo de reinterpretação e de legitimação de “novos” discursos associados a “velhos” e que tendem a se legitimar nas propostas curriculares. Os testemunhos dos professores de Didática apontam para uma valorização cultural maior desse professor e de se formar um professor que domine as habilidades de compreensão de leitura e que chegue a ser um professor-leitor.

No segundo estudo de caso e que envolveu a disciplina Didática Aplicada na Formação de Professores na modalidade a distância foram entrevistados 9 dos 25 participantes do curso com duração de seis meses. O discurso dos entrevistados denota a importância da construção da *mediação pedagógica* proporcionada pelo material didático para EaD, compreendida como movimento construído na relação dialógica que se estabelece a partir da interação constante entre professores, alunos e diferentes meios utilizados. Nessa pesquisa foi possível constatar uma (re)significação no contexto de uma nova formação com o uso das novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) rumo a uma nova didática pautada em uma aprendizagem dialógica.

Partindo do princípio de que o professor é o autor do material didático, ele precisa estar familiarizado com a matéria ou conteúdo que pretende produzir. Em uma concepção epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica, a *mediação pedagógica* é compreendida como movimento construído na relação dialógica que se estabelece a partir da interação constante entre

professores, alunos e diferentes meios utilizados para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem. Algumas falas dos professores entrevistados traduzem essa concepção. Senão, observe-se: A complexidade da mediação pedagógica evidencia situações inusitadas para a prática do professor, que requer muitas vezes a criação de estratégias de mediação que envolvam a plasticidade da intencionalidade pedagógica, ou: No curso foi possível conhecer diferentes experiências e reconstruírem significados ao dialogar sobre a prática pedagógica... ;ou, ainda: nos levou a percorrer caminhos já vivenciados, sistematizando o conhecimento construído na ação; ou: minha formação em EaD, passa por uma (res)significação no contexto de uma nova formação... e, também: Percebo que estou a caminho de um rumo para uma nova didática pautada numa aprendizagem dialógica.(grifo nosso). Essa percepção da mediação pedagógica, como processo complexo não linear, pode ser entendida como fundamental para mobilizar o processo educativo e instigar/provocar a aprendizagem.

Ou seja, como discute Ball (1994), as definições políticas para orientar a formação de formadores não se encerram nos textos legais das reformas curriculares, mas permanecem em processo de contínua produção e reinterpretação no contexto da prática. Além disso, no contexto de passagem para a prática, nos estudos de caso aqui considerados, também ocorrem reinterpretações e recriações. Por isso, essas políticas não podem ser vistas da mesma forma, na medida em que há histórias e culturas diferenciadas nesses contextos aqui considerados. Ball (1994, 1997) defende essa ideia e incorpora o conceito de recontextualização de Bernstein (1996, 1998) ao dizer que os diferentes textos oficiais e não-oficiais estão sempre

sendo recontextualizados nessa passagem de um contexto a outro. Ainda, essa leitura pode ser reduzida ou ampliada. Trata-se, segundo Ball (1994, 1997) da recontextualização por hibridismo. Nessa passagem, quando os textos são re-focalizados, produzem-se outros textos *híbridos*.

Pela teorização de Ball (1992) pode-se compreender que esses documentos curriculares traduzem políticas similares para determinados “momentos” e que, mesmo havendo ambiguidades internas, contradições, *situações inusitadas*, eles são preparados para exercer uma mesma orientação específica: a ideia de *melhoria da qualidade de educação* associada à ideia de *reconstituem significados ao dialogar* e de *criação de estratégias de mediação*, sempre *a caminho de um rumo para uma nova didática pautada numa aprendizagem dialógica*.

Importante observar nessas falas dos entrevistados uma sinalização para o fato de que essas demandas/discursos possuem legitimidade no contexto da prática, além de se refletir como as condições históricas, as contingências podem constranger determinadas leituras e favorecer outras. Nessa perspectiva, há que se considerar dois pontos: toda política curricular propõe práticas curriculares que não se resumem, apenas, nos documentos e também não se pode descartar a importância, segundo Ball (1997), de que os textos não têm sentidos fixos. Até porque “as escolas, como todas as outras instituições educativas, se caracterizam por tal ausência de consenso” (ibid, p. 28), no que se refere a ter uma mesma meta pois, “na verdade, a ‘estrutura’ das escolas permitem e reproduzem o dissenso e a diversidade de metas”.

Ou seja, os discursos de *mediação pedagógica, aprendizagem dialógica, uma nova didática, plasticidade da intencionalidade pedagógica* – apontam para a compreensão de uma ideia prática que envolve a disciplina Didática e que ainda traz alguma insegurança por parte do futuro professor, quanto à sua viabilidade prática. Trata-se aqui de um discurso “novo” substituindo o “velho”, por mais que sejam comuns nas falas dos entrevistados, não quer dizer que sejam homogêneos. Há sempre processos de contestação entre um e outro contexto por onde esses discursos das políticas circulam e eles permanecem em processo de contínua produção pelos grupos disciplinares no contexto da prática escolar. Esses grupos disciplinares atuam no sentido de construir novos sentidos. Todos esses discursos produzem um híbrido, resultado da *bricolagem* (GARCIA CANCLINI, 1998) referida anteriormente no sentido de se traçar um perfil de professor para a EAD com competência para trabalhar com materiais e alcançar, assim, a *profissionalização*. Aliada a essa ideia, parece apontar para uma ideia de um professor com mais *poder*, mais autonomia, mais *empoderamento*.

Considerações Finais

Concluiu-se que a concepção de um novo *perfil de professor* aparece hibridizada nas falas dos entrevistados e sempre associada à ideia de uma formação profissional superior à atual e valorizada culturalmente pela sociedade.

Desde o princípio deste estudo, estas autoras sentiram o desafio que seria tratar do perfil do futuro professor em contextos diferentes, com olhares e experiências diferentes. O fato em questão é que se tratava de dois campos diferentes e parecia que tudo seria duplicado. Porém, estas autoras/pesquisadoras também

dialogaram e compartilharam o desafio com algumas inquietações comuns/pertinentes aos contextos da prática pesquisados.

Ao longo do trabalho, estas pesquisadoras perceberam que, embora os discursos das “Didáticas” apareçam de roupagem nova, essa disciplina tende a continuar uma tradição histórica nos contextos da prática pesquisados de que a Didática ainda é uma disciplina que ocupa um lugar significativo no currículo. Nesse sentido, percebeu-se nos dois contextos estudados que os testemunhos dos entrevistados apontaram para uma singularidade comum ao *perfil do professor* a ser formado: um profissional que precisa *dominar a leitura e escrita*, desenvolver uma *atitude crítica e investigativa* diante dos desafios do cotidiano e construir *interação constante entre alunos e materiais* pela *mediação pedagógica*.

Assim, o sentido dado a um novo *perfil de professor* vai muito além de simplesmente melhorar a formação dos professores, especificamente na disciplina Didática, vai além da *valorização social e cultural do magistério* preconizada nos documentos curriculares.

Na verdade, trata-se de uma “velha” discussão que vem sendo pesquisada e registrada em todos os meios de comunicação, visto que o que se sonha é formar um professor pesquisador, cidadão crítico, problematizados, profissional reflexivo e professor-leitor.

Ficou claro que há um longo caminho e que se há de investir concretamente em recursos humanos e físicos para equipar todos esses contextos escolares e considerar o currículo como uma tecnologia possível para estreitar essa distância para se alcançar essa nova finalidade social e cultural na formação de formadores.

Referências

BALL, S. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Policy Sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*. Vol. 23, n. 03, p. 257-274, 1997.

BALL, S. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing school*. Londres: Routledge, 1992.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *A reforming Education in Changing Schools*. London: Routledge, 1992.

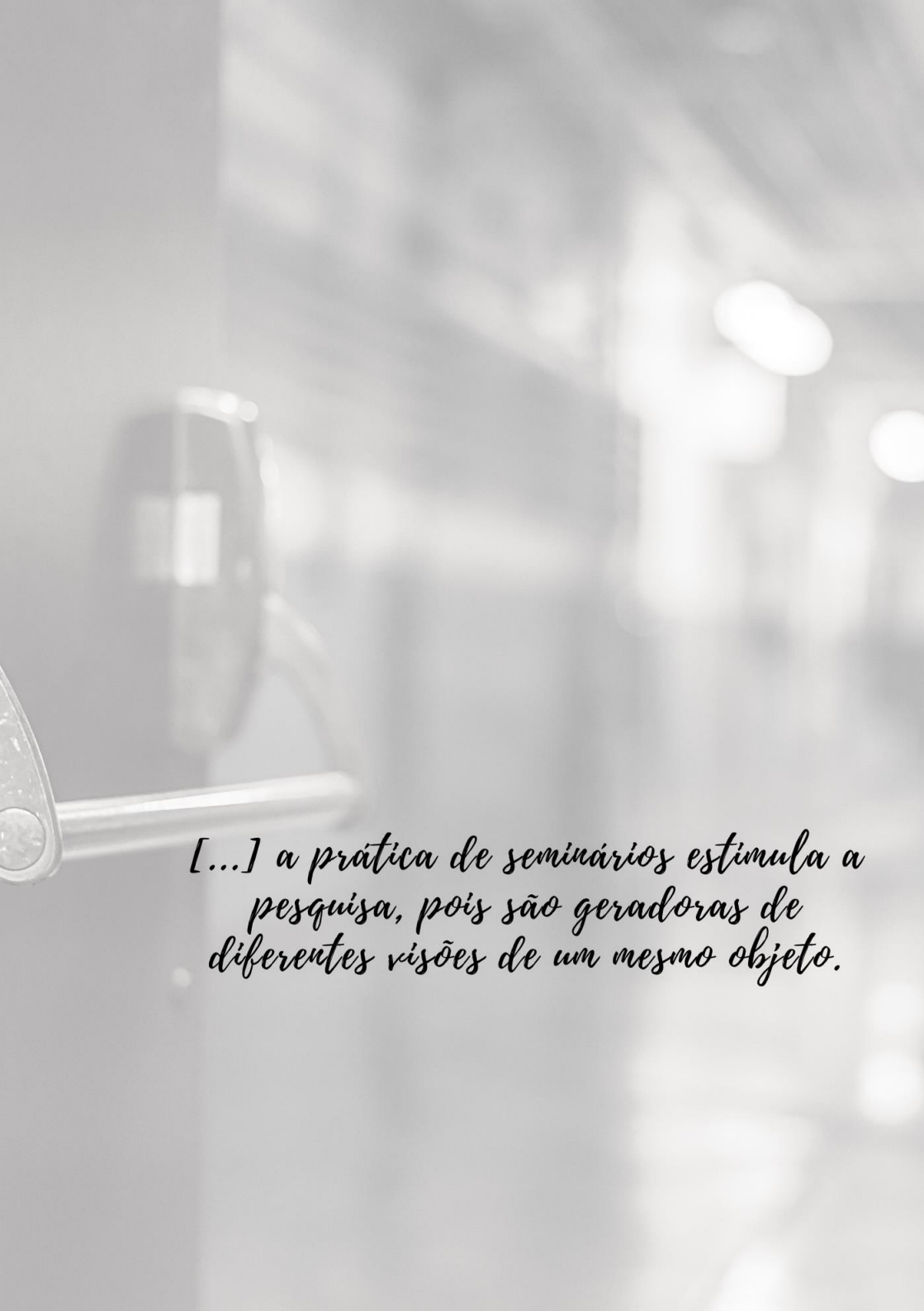
BRASIL. Secretaria de Educação a Distância- Ministério da Educação. *Manual de Elaboração de Material Didático para EAD*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. *Referenciais de Qualidade para Curso Superior a Distância*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. SP: Edusp, 1998.

MALHEIROS, B. *Didática Geral*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.



*[...] a prática de seminários estimula a
pesquisa, pois são geradoras de
diferentes visões de um mesmo objeto.*

Uma experiência interdisciplinar e integrada de ensino em cursos de licenciatura

Sandra Paschoal Leite de Camargo Guedes

Taiza Mara Rauen Moraes

Denise Monique Dubet da Silva Mouga

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.164>

Introduzindo o percurso

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire (1996, p. 14)

As ideias de inter e de transdisciplinaridade são as únicas importantes. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhe é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais.

Edgar Morin (2009, p. 51)

O Brasil recebeu, principalmente, a partir da abertura de seus portos às nações amigas, em 1808, uma grande quantidade de cientistas de vários países, que procuravam conhecer e estudar a fauna, a flora, as riquezas minerais e a população daquele “novo” território, divulgado na Europa pelas marcas da exuberância de sua natureza. Os relatos desses viajantes têm sido utilizados, sob diferentes formas e perspectivas, por distintas áreas do conhecimento, não sendo novidade, por exemplo, para os historiadores, a utilização desses documentos como fontes para discussões acerca das representações que aquelas pessoas tinham sobre o Brasil e sobre os brasileiros (BELLUZZO, 1999) e como essas impressões, registradas em muitos volumes publicados, se disseminaram ao longo dos anos, por diferentes formas de comunicação tais como livros, jornais,

exposições de museus, folhetos, cartões postais, dentre outras, colaborando para fixar uma imagem do Brasil estreitamente ligada à natureza (SANTOS, 2006), além da construção de estereótipos sobre o país e sua população. Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, entre os cursos de graduação em História, Letras e Ciências Biológicas, objetivando ler, refletir e estabelecer novos diálogos sobre uma realidade vivida e registrada em diários de viagem do séc. XIX.

A experiência didática interdisciplinar aqui descrita partiu da curiosidade de estudantes da graduação em História em conhecerem um pouco além de sua própria área de atuação, ao entrarem em contato com os diários de viagem desses viajantes, trabalhados como fontes históricas, na disciplina de História do Brasil II (Império)²¹. Percebeu-se que a variedade de informações existentes nas obras dos naturalistas reportava às questões interdisciplinares que viriam a estimular um contato maior com outros cursos da Universidade.

O desafio foi aceito por professores dos cursos de Letras e Ciências Biológicas. O curso de Letras envolveu o primeiro ano, na disciplina Literatura Brasileira I, e o quarto ano, na disciplina Literatura Brasileira III, e o curso de Ciências Biológicas, com o terceiro ano do curso habilitação mista Licenciatura-Bacharelado em Meio Ambiente e Biodiversidade, na disciplina de Zoologia de Vertebrados.

Iniciada em 2015, a experiência foi repetida ao longo dos anos, sendo aprimorada a cada ano. Os resultados pedagógicos alcançados levaram a compartilhar a

²¹ As experiências aqui descritas aconteceram em cursos de graduação da Universidade da Região de Joinville – Univille/Santa Catarina/Brasil.

experiência dos três primeiros anos de trabalho conjunto por meio deste capítulo.

As obras e os autores trabalhados

A escolha das obras abalizadas no projeto se deu a partir da passagem de viajantes/naturalistas, no século XIX, pela região onde está a cidade de Joinville. Foram analisadas as obras de três autores.

A primeira obra analisada foi **Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina** (publicada originalmente em 1851 e republicada em 1978), de Augustin François César Prouvensal de Saint-Hilaire, mais conhecido como Auguste de Saint-Hilaire. Publicou nove obras sobre o Brasil que, em português, se encontram na Coleção Reconquista do Brasil, idealizada pela editora da Universidade de São Paulo em conjunto com a editora Itatiaia, na década de 1970. Essas e outras obras sobre o Brasil, como a “Flora Brasiliae Meridionalis” (1824-1833), foram publicadas originalmente em francês, após o autor ter realizado diversas viagens a várias regiões do Brasil²², durante as quais desempenhou múltiplas funções: foi botânico, geógrafo, geólogo, etnógrafo, sociólogo, etnólogo, folclorista, ecologista, zoólogo, naturalista e humanista. Sua base e ponto de partida foi o Rio de Janeiro, durante os seis anos de atividade (1816-1822) no Brasil. Realizou o mapeamento das condições naturais e dos costumes das províncias do centro e do centro-sul do Brasil.

A obra **Viagens pelas províncias de Santa Catarina, Paraná e São Paulo**, de Robert Christian Berthold Avé-

²² Saint- Hilaire esteve em locais que hoje são os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Lallemant (publicada originalmente em 1858 e republicada em 1980), foi a segunda obra analisada e com novas turmas de estudantes. Avé-Lallemant relata sua visita à Colônia Dona Francisca em 1858, poucos anos após a fundação daquela que deu origem à cidade de Joinville. O viajante e explorador alemão era médico e realizou duas expedições ao Brasil no século XIX, a primeira de 1836 a 1855, e a segunda, de 1857 a 1859, passando assim 21 anos no país. Na segunda viagem, realizou explorações científicas extensivas no interior do Brasil, como mensageiro do imperador D. Pedro II, e ocupou-se com questões da imigração. Escreveu diversas outras obras.

A terceira obra selecionada para os estudos foi **A Colônia Dona Francisca no Sul do Brasil**, (publicada originalmente em 1853 e republicada em 1992), de Theodor Rodowicz-Oswiecimsky, engenheiro, geógrafo e capitão reformado do Exército Prussiano. Rodowicz era acionista da Sociedade Colonizadora de Hamburgo, empresa responsável pelo processo de colonização das terras que haviam formado a Colônia Dona Francisca e também proprietário de terras na referida Colônia. Veio para Joinville, com um dos primeiros navios de imigrantes, o navio *Gloriosa*, em setembro de 1851, no mesmo ano em que a colonização se iniciou oficialmente. Quando retornou à Europa, publicou o livro que narra o cotidiano da Colônia Dona Francisca e que foi traduzido, por iniciativa do Arquivo Histórico de Joinville.

Proposta metodológica

A proposta interdisciplinar emergiu da tentativa de romper as barreiras disciplinares entre as ciências físicas e as ciências humanas, tendo como referência a questão proposta por Morin (2009, p. 49) de que “em sentido

amplo, tudo é físico, mas ao mesmo tempo tudo é humano”.

O passo inicial foi efetuar a seleção das obras a serem analisadas a cada ano e, na sequência, a proposta do projeto foi discutida nos cursos envolvidos, sendo feita a leitura da obra selecionada, a partir de olhares que previam articulações com campos de estudos das ciências biológicas e humanas. Posteriormente, ocorreu a fase de discussão e análise de forma disciplinar e de atividades de pesquisa em equipes. Na disciplina de Brasil II, do curso de História, os estudantes pesquisaram temas relacionados ao contexto apresentado pelo livro, sobre o momento em que a obra foi produzida. Os discentes do curso de Ciências Biológicas pesquisaram imagens e nomes científicos da flora e fauna descritas no livro, procurando contextualizar as descrições feitas no século XIX com a realidade atual da região. No curso de Letras, a discussão foi guiada pelo conceito do gênero diário de viagem, que abarca o literário íntimo/ pessoal e impressões de viagem, a linguagem/discurso foi objeto de análises a partir da compreensão de que o gênero é um híbrido, pois não se resume ao registro objetivo dos fatos e da realidade observada, mas é acrescido de valores ideológicos subjetivos.

A leitura e a pesquisa de temas diversos e pertinentes aos assuntos abordados no livro em cada turma gerou uma síntese produzida pelas equipes e socializada interdisciplinarmente. O projeto culminou num Seminário Interdisciplinar, na Semana da Comunidade, evento em que a UNIVILLE comemora sua implantação, compartilhando conhecimentos e experiências produzidas com a comunidade. Este Seminário reuniu alunos e professores dos três cursos (Figura 1) e os resultados da pesquisa

foram compartilhados, visando expor o intercâmbio metodológico, de hipóteses e interlocuções entre campos diversos, numa ação colaborativa.

Figura 1 – Seminário Interdisciplinar conjunto.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2015).

Após o Seminário, para finalizar a proposta, foi realizada uma aula de campo, que ocorreu na área rural de Joinville, objetivando perceber as alterações da paisagem descrita por Avé Lallemand, e no centro histórico da cidade, para comparar as mudanças urbanas ocorridas, tendo por referência os escritos de Rodowicz. A aula na área rural ocorreu em algumas propriedades da região de Joinville (Figura 2) e objetivou a percepção da permanência ou não de aspectos descritos nos diários de viagem estudados tais como: cultivos, elaboração artesanal de alimentos, artefatos, ferramentas e utensílios agrícolas (Figura 3).

Figura 2 – Estudantes conhecendo a área rural de Joinville.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2016).

Nessa fase do projeto, os grupos experimentaram um maior contato entre si, trocando impressões e conhecendo o contexto geográfico e biológico descrito pelos viajantes em suas passagens pela região no século XIX. Vivenciar o campo foi uma experiência prática que muitos nunca haviam tido. Os futuros professores perceberam a importância de unir a teoria à prática e como a produção do conhecimento também se faz a partir da observação da realidade próxima, como apontava Freire (1996). Os elementos históricos que contextualizaram a vinda e as viagens dos autores analisados, as paisagens citadas, as descrições dos ambientes e dos usos, a fauna e a flora observadas pelos viajantes e as mudanças ocorridas ao longo do tempo, que os alunos puderam depreender, constituíram aspectos discutidos na aula de campo.

Figura 3 – Visita a uma propriedade rural de Joinville.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2016).

No terceiro ano da experiência, foram envolvidos dois bolsistas do Programa de Pós Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, da mesma universidade, que, durante seus estágios de docência, realizados nas disciplinas dos cursos de Letras e de História²³, desenvolveram subprojetos ampliando as relações entre graduação e pós-graduação. Um dos subprojetos foi articulado por uma estagiária, formada em História, focado no contexto histórico do período em que vivia Avé-Lallemant, para as turmas de Letras- disciplina Literatura Brasileira III e História - disciplina História do Brasil II, abordando os aspectos sociais, históricos e econômicos do século XIX, enquanto que o segundo estagiário, formado em Direito, promoveu discussões sobre os conceitos de cultura construídos ao longo da História, em especial as

²³ Ressalta-se que, para esta nova fase do projeto, não foi possível envolver o curso de Ciências Biológicas por falta de agenda que a viabilizasse.

ideias vigentes na Europa durante o século XIX, período em que o livro abordado naquele ano foi escrito, para os cursos de História e de Letras. O objetivo das discussões foi identificar quais entendimentos de cultura permeavam os escritos do autor estudado pelas turmas envolvidas e suas percepções acerca das colônias que visitou. Posteriormente, os dois bolsistas apresentaram a síntese das discussões, no Seminário Interdisciplinar.

Resultados e discussão

As questões levantadas pelas turmas envolvidas no projeto em foco sinalizaram aspectos da construção interdisciplinar de olhares sobre as obras, **Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina**, de Auguste de Saint-Hilaire, **Viagens pelas províncias de Santa Catarina, Paraná e São Paulo**, de Robert Avé-Lallemant e **A Colônia Dona Francisca no Sul do Brasil** de Theodor Rodowicz-Oswiecimsky, discutidas em perspectivas cruzadas com a historiografia, ciências biológicas e estudos de gêneros do discurso. Os desafios iniciaram com o deslocamento dos campos de estudo, que ampliaram a luz das investigações e geraram a percepção de novas metodologias de pesquisa e fontes, bem como de modos de análise, resultando em abordagens diversas das obras selecionadas para a leitura. A pesquisa foi experimentada em todo o percurso das atividades com o objetivo de

[...] que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 13)

O grupo de História, após a leitura e discussão dos textos, desenvolveu temas específicos por equipes: imigração para o Brasil, em especial para Santa Catarina; Saint-Hilaire, Rodowicz e Avé-Lallemant: formação, escritos, ligações políticas e institucionais; trâmites para chegar ao Brasil, intenções, importância da literatura de viajantes para a historiografia e fontes utilizadas; contextualização histórica e geográfica da formação da Colônia Dona Francisca; aspectos do cotidiano de Joinville, enfatizando aqueles que aparecem no livro: educação, saúde e cultura; contexto europeu no século XIX; análise e discussão historiográfica de obras sobre os trabalhos de viajantes e, em especial, sobre o livro em questão.

Os temas foram preparados como relatórios de equipes e apresentados de modo oral com auxílio de um programa de criação de textos e edição de imagens. Na leitura dos relatos dos viajantes foi abordada a significação do gênero diário de viagem como fonte histórica e a análise do discurso como metodologia crítica. Ao final, foi escrita uma síntese conjunta e elaborada uma apresentação visual única para ser coletivizada no Seminário Interdisciplinar.

O grupo de Letras iniciou a proposta com a leitura e discussão dos diários de viagem e desenvolveu uma pesquisa sobre os gêneros textuais, compreendidos como estruturas utilizadas nas composições de textos orais ou escritos, sendo ligados à sua funcionalidade e ao seu uso. Os estudos foram guiados pelos caminhos de leitura indicados por Candido (2006, p. 34) que propõe a análise dos “fatores externos” e condições sociais associados ao “fator individual”, autor/ biografia e à estrutura interna do texto. Assim, as análises dos diários de viagem como gêneros textuais buscaram identificar os elementos caracterizadores, ou seja, textos que mesclam a linguagem

jornalística e literária, visando transmitir informações das terras exóticas visitadas, a partir das percepções do escritor.

O grupo de Ciências Biológicas, subdividido em equipes, percorreu os diários dos viajantes, fez o recorte dos dados textuais que se referiam especificamente a Santa Catarina e/ou à região de Joinville e arredores, e elaborou uma tabela com informações que diziam respeito à flora e à fauna, visando estabelecer uma equiparação dos nomes descritos nos livros com as espécies vegetais e animais reconhecidas/nomeadas popularmente e integradas atualmente à cultura.

Foram também procurados os nomes científicos das espécies, buscando preparar os alunos à prática taxonômica. Os temas foram redigidos como relatórios de equipes e, subsequentemente, apresentados de modo oral, com auxílio de um programa de criação de textos e edição de imagens.

Houve discussões em sala sobre os conteúdos produzidos. Após consenso entre as equipes, foi preparada uma síntese de todas as informações julgadas relevantes, sob forma de uma apresentação única, por uma equipe selecionada pelos alunos, assim como uma contextualização da obra do autor.

Os elementos históricos que contextualizaram a vinda e as viagens dos três autores analisados, as paisagens citadas, as descrições dos ambientes e dos usos, a fauna e a flora observadas pelos viajantes e as mudanças ocorridas desde aquele tempo, que os alunos dos três cursos puderam depreender, constituíram aspectos relevantes das investigações.

Considerações

Os diferentes olhares e pesquisas sobre o gênero diário de viagem, o contexto histórico e geográfico, a fauna e a flora descritos pelos viajantes Saint-Hilaire, Rodowicz-Oswiecimsky e Avê-Lallemant, apresentados em seminários que envolveram, em cada uma das três edições, cerca de 90 pessoas, entre estudantes e professores, se constituiu como um espaço de compartilhamento de experiências interdisciplinares.

Prática que envolveu observação, vivência, (re)apropriação e (re)construção de conceitos, reafirmando Freire (1996, p. 15), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

As avaliações dos participantes revelaram que a prática de seminários estimula a pesquisa, pois são geradoras de “diferentes visões de um mesmo objeto”. As reflexões e discussões interdisciplinares sobre os diários de viagem desvelaram outras facetas da realidade e provocaram diálogos de leitura que ajudaram os participantes a identificar espaços e práticas evidenciados pelos autores.

Essa experiência, portanto, reafirmou a dimensão social/cultural do texto literário proposta por Cândido (2002, p. 22) que “produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando sua conduta ou concepção do mundo, ou reforçando neles os sentimentos dos valores sociais”.

Referências

AVÊ-LALLEMANT, R. *Viagens pelas províncias de Santa Catarina, Paraná e São Paulo (1858)*. São Paulo: EDUSP, 1980.

BELLUZZO, A. M. M. *O Brasil dos Viajantes*. 2 ed. São Paulo: Objetiva, 1999.

CANDIDO, A. II A literatura e a vida social. In: *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história da literatura*. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

CANDIDO, A. Introdução. In: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

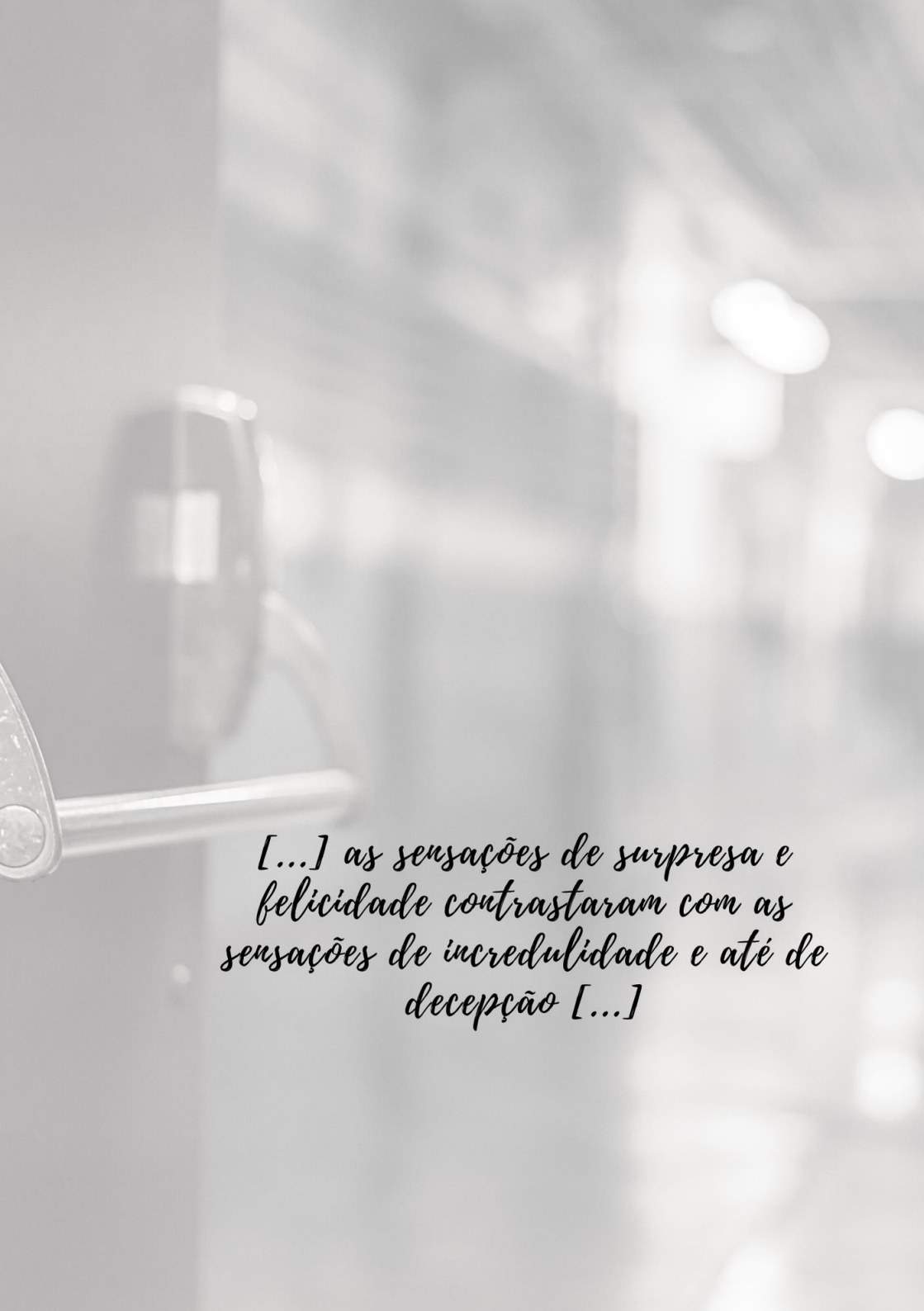
FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. Cortez, 2007.

RODOWICZ-OSWIECIMSKY, T. *A Colônia Dona Francisca no Sul do Brasil*. Florianópolis: Ed. da UFSC; Joinville: FCJ, 1992.

SAINT-HILAIRE, A. de. *Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

SANTOS, M. S. dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.



*[...] as sensações de surpresa e
felicidade contrastaram com as
sensações de incredulidade e até de
decepção [...]*

Entre palavras e sinais: a importância da Língua Brasileira de Sinais para as relações entre pessoas surdas e ouvintes

Wilson Robson Griebeler

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.178>

Nem tudo é tão óbvio quanto parece ser

Sendo um profissional da educação, sempre que preparo uma aula, palestra ou curso, questiono-me se os conteúdos que levarei para os estudantes não são assuntos óbvios para eles, entretanto, as interações realizadas até hoje sempre me mostraram que, aquilo que para mim parece óbvio, por ser minha área de interesse de estudos e pesquisas há muitos anos, não necessariamente é óbvio para aqueles que comigo interagem durante o processo de ensino/aprendizagem. Sendo bem realista, raramente o “meu óbvio” tem sido óbvio para meus alunos e alunas.

O mais intrigante disso tudo é que, somente após pensar nas minhas práticas como educador e questionar-me se os alunos já conheceriam ou não os assuntos por mim abordados em nossas interações, foi que percebi o quanto eu mesmo já possuía a resposta para meus questionamentos por meio de experiências pessoais. Como exemplo, posso mencionar o fato de durante muitos anos ter ignorado a importância (e até mesmo a existência) da Língua Brasileira de Sinais (Libras). E como você entenderá a seguir, o que deveria ser óbvio para mim, passou despercebido durante tantos anos, sendo somente modificado pelo meu primeiro contato direto com colegas de trabalho que eram surdos, onde tive não somente a sorte de conviver com pessoas surdas naquele ambiente,

como também, a oportunidade de um dos meus colegas tornar-se meu professor de Libras, ensinando-me uma nova língua e lições que carrego comigo até hoje, tanto em minhas práticas como educador, como em minha atuação como cidadão dentro de uma sociedade ainda bastante arraigada em relações de poder, onde pessoas surdas ainda lutam para serem vistas apenas como integrantes de uma minoria linguística e cultural, e não como seres humanos inferiores.

Pessoas surdas e o mercado de trabalho

Foi somente ao ingressar no quadro de funcionários de uma grande empresa da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul que, lá no ano de 2008 compreendi não somente a existência, mas principalmente a importância da Libras para a convivência mais harmoniosa entre surdos e ouvintes. Foi naquela empresa que, durante um ano pude conhecer a Libras e aprendê-la por meio de um colega de trabalho que, uma vez por semana, em um encontro de mais ou menos duas horas, tornava-se nosso professor desta língua tão nova para mim. Na turma havia somente funcionários ouvintes interessados pelo aprendizado da língua. Em sua maioria, pessoas que conviviam diariamente com aquele professor no mesmo setor de trabalho ou em setores próximos, ou seja, pessoas que realmente precisavam aprender a língua para poderem interagir com ele da melhor forma possível. Já, eu, um funcionário vinculado aos projetos culturais da empresa, mais especificamente o ensino de Música para crianças e jovens de organizações não governamentais ou outras instituições parceiras. Uma pessoa totalmente envolvida com um universo sonoro entrando em um universo normalmente considerado silencioso pela maioria dos

ouvintes, pois como nos lembra a professora e pesquisadora Gesser: “Muitos ouvintes têm a crença de que estar em um contexto de surdos é entrar em um contexto silencioso. Isso se dá porque a concepção de língua está, do ponto de vista dos ouvintes, culturalmente conjugada ao som” (GESSER, 2009 p. 47-48).

Confesso que hoje, quando paro para lembrar esta história, nem mesmo consigo lembrar qual era a função daquele colega de trabalho quando não estava sendo nosso professor. Lembro de tê-lo visto muitas vezes em seu setor e, outras tantas vezes, andando pelos corredores da empresa nos horários de intervalo para as refeições, sempre acompanhado de outro colega surdo ou de algum ouvinte que parecia sempre estar buscando aprender um pouco mais, pois era visível o olhar de curiosidade e atenção daqueles que com ele circulavam por lá. A sua função na empresa parecia ser realmente a de ensinar Libras para os alunos ouvintes e auxiliá-los nas práticas diárias nos momentos de interação. E o outro colega surdo, onde trabalharia? Como uma pessoa surda seria inserida no mercado de trabalho, sendo que muitas pessoas desconhecem a Libras? Confesso que também não lembro exatamente qual era a função daquele outro colega, embora nos nossos poucos momentos de interação tenhamos desenvolvido uma proximidade interessante, o que hoje entendo que, talvez, tenha sido devido ao seu contentamento em me ver buscando aprender a sua primeira língua, sem ter necessariamente que utilizá-la em meu ambiente de trabalho, ao contrário dos outros colegas que, como mencionado anteriormente, tinham interações frequentes com as pessoas surdas da empresa e eram incentivados por seus superiores a participarem das aulas de Libras.

Nas aulas e em outros momentos onde podíamos interagir nos corredores da empresa ou em horários de almoço, começou a ficar claro que, muito além da língua, existiam posturas, formas de ser, agir e ver o mundo que se diferenciavam daquelas às quais os outros ouvintes e eu estávamos acostumados. Existia aquilo que depois fui saber ser a Cultura Surda, como explica Strobel (2008, p. 22):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Foi naquele local também que, já em vias de concluir o curso de graduação de Licenciatura em Música, ouvi pela primeira vez alguém falando não gostar de música, o que logo depois foi corrigido e explicado pelo meu colega surdo ao dizer: “eu preciso ouvir a música em casa, no meu aparelho de som, para sentir e estudar a música”. Na verdade, o que eu acabava de descobrir não era que havia pessoas que não gostavam de música, menos ainda que na vida das pessoas surdas a música não existia, imaginando que elas vivessem realmente em um universo totalmente silencioso, mas sim que, havia formas diferentes de perceber e vivenciar a música por parte de diferentes pessoas. Esta percepção acabou sendo crucial para o meu futuro profissional como pesquisador, educador musical e formador de novos professores para atuação em contextos inclusivos.

Percebendo tanta riqueza nestes contatos e, notando ter acesso a uma cultura diferente, hoje vejo que, mais importantes do que as aulas, realmente mostrou-se ser o compartilhamento das experiências vivenciadas pelos colegas surdos, principalmente pelo meu professor. Lembro de vê-lo mencionar fatos históricos que, podemos encontrar nos livros que relatam as dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas em nossa sociedade, bem como as humilhações pelas quais passaram (e muitas vezes ainda passam). Só para exemplificar alguns destes fatos, ainda segundo Strobel (2009, p. 19), na Idade Média os surdos não recebiam tratamento digno, eram vistos como estranhos e objetos de curiosidade na sociedade, chegando inclusive a serem queimados em grandes fogueiras. Nas igrejas eram proibidos de receberem a comunhão, já que se considerava que eram incapazes de confessarem seus pecados. Além disso, não podia haver casamento entre pessoas surdas, bem como existiam leis que proibiam os surdos de votar, receber heranças e de ter acesso a vários outros direitos básicos de todos os cidadãos.

Ele nos contava que, em seu período estudantil, muitas vezes foi agredido com a conhecida palmatória, toda vez que tentava se comunicar utilizando sinais em sala de aula. Também relatava o quanto odiava o fato de ter sido obrigado a aprender a falar por meio de treinos repetitivos e cansativos, a chamada oralização, como explica Gesser (2009, p. 22) ao dizer que: “Oralização é um treinamento, com orientação de fonoaudiólogos, para que uma pessoa surda possa produzir os sons vocais da língua oral. Essa prática é realizada juntamente com a prática de leitura labial”.

Foi tendo contato com colegas surdos, sabendo destes relatos e, posteriormente, percebendo a realidade à qual estavam submetidos em meio a tantos ouvintes naquela empresa, onde mesmo com vários interessados em aprender a Libras ainda ocorriam problemas de comunicação e, situações onde aquelas pessoas surdas certamente se sentiam deixadas de lado que, passei então, a me questionar sobre algo que ocorria muito mais perto de mim. Na verdade, ocorria dentro da minha família e, por vezes, até mesmo dentro da minha casa.

Pessoas surdas e o convívio com familiares ouvintes

Como mencionado anteriormente, durante muito tempo desconheci a existência da Língua Brasileira de Sinais, embora esta já fosse reconhecida pela lei 10.436 de 24 de Abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Como ainda não possuía formação acadêmica e, menos ainda, a pretensão de atuar no ensino de pessoas com deficiência, você poderia pensar que estaria tudo bem não conhecer esta língua, já que ela seria utilizada basicamente pelas pessoas surdas e, desta forma, eu seria apenas mais um ouvinte brasileiro que desconhecia a

Libras, entretanto, tudo passa a ter um novo sentido quando relato o fato de ter uma tia surda. E aí você deve começar a se perguntar sobre como eu poderia desconhecer a Libras, sendo que uma das irmãs da minha mãe utilizava esta língua. Surge então outra questão: eu jamais havia visto minha tia utilizando sua primeira língua em todos os contatos com os familiares. Ou talvez tenha percebido somente alguns anos mais tarde, quando com seu marido (também surdo) ela se utilizava de uma comunicação um pouco diferente, mas por mim jamais associada à outra língua, pois como dito anteriormente, eu realmente desconhecia a Libras.

A partir daquele contato com surdos naquela empresa, o aprendizado da Libras e de outros assuntos importantes acerca da Cultura Surda que, não somente a língua utilizada por aquelas pessoas, comecei a pensar na realidade da minha tia e sua presença em minha família. Será que, assim como eu, todos os seus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas e demais parentes não conheciam a existência daquela língua? Teriam eles conhecimento da existência daquela língua, porém, dificuldade de aprenderem a utilizá-la? Ou seria apenas desinteresse em aprender a língua que utilizariam somente com aquelas duas pessoas e com mais ninguém no seu dia a dia? Com relação a estes questionamentos, lembro da pesquisa realizada por Santiago et al. (2019, n.p.), ao relatarem que:

A maioria das famílias ouvintes com filhos surdos não sabe Libras, o que inviabiliza uma comunicação eficaz dentro da própria casa. Essa relação fragmentada poderá trazer prejuízos à vida familiar e social do surdo. Percebemos, a partir dessa pesquisa, que há dois tipos de língua no contexto familiar dos nossos

entrevistados: uma oral e outra sinalizada. Porém, um não fala a língua do outro, o que leva a ambos não se compreenderem.

O primeiro ponto importante que descobri por meio dos meus estudos posteriores e, que de certa forma tirou de minhas costas um peso por me sentir mal em não ter percebido a realidade tão diferente dos meus tios, era que eles eram surdos oralizados. Já muito interessado pela Libras e pela Cultura Surda de modo geral, soube que minha tia havia perdido a audição com mais ou menos seis anos de idade, após ter passado por um quadro de Meningite. Tendo esta informação, consegui compreender que ela já possuía certo conhecimento sobre a língua e, por isso, conseguia fazer leitura labial com desenvoltura e se expressar muito bem por meio da fala, ou seja, conseguia oralizar, como já mencionado anteriormente.

Realmente era este processo que sempre percebi no convívio com minha tia surda e os demais familiares, com ela se comunicando por meio da fala e sempre lendo nossos lábios com uma habilidade que, somente depois, com muitos outros estudos, percebi não ser uma habilidade comum por parte de muitos surdos. Na realidade, a maioria dos surdos que conheci abominava esta tarefa de precisarem fazer leitura labial, relatando inclusive o cansaço gerado por tal atividade quase sempre necessária em diversos momentos e ambientes da sociedade. Quanto à oralização, ainda é importante mencionar que Gesser (2009, p. 50) nos lembra que:

Oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala. A figura do adepto convicto do oralismo, Alexander

Graham Bell, por exemplo, ganhou força durante o movimento eugênico e, especialmente, no famoso Congresso de Milão em 1880, durante o qual ele pregava que a surdez era uma aberração para a humanidade, pois perpetuava características genéticas negativas.

Mas e quanto ao fato da primeira língua das pessoas surdas ser desconhecida pelo restante da minha família? Como poderiam não ter aprendido aquela língua durante tantos anos de contato com ela? Talvez os relatos de pesquisa de Adriano (2010, p. 18) expliquem este fato, pois como menciona a autora, muitas famílias utilizam-se dos chamados “sinais caseiros”, e segundo ela:

Esses sinais desenvolvidos dentro de um contexto familiar são denominados de sinais caseiros (SC) e são criados pelos surdos, filhos de pais ouvintes e, convencionados entre os integrantes da família e pessoas próximas, objetivando a comunicação.

Foi somente após alguns dias de almoços em família, com a presença dos meus tios surdos que, consegui compreender diversas situações pelas quais passaram e, o quanto ficavam desinformados sobre vários assuntos familiares e da sociedade em geral, já que as informações não chegavam a eles em sua primeira língua, a Libras, ou chegavam de forma fracionada ou incompreensível por meio da língua Portuguesa, através das tentativas de leituras labiais. Vivenciava muitas vezes dentro de minha casa aquilo que já estava descobrindo pelos livros que, os surdos, diversas vezes foram privados de direitos básicos, começando por suas famílias. E pensando em direitos básicos, principalmente na questão de acesso às informações e, já sendo educador, tornou-se impossível

não me questionar sobre como seriam os processos educacionais das pessoas surdas.

Pessoas surdas e a educação

Como seria o processo de ensino das pessoas surdas se, mesmo em suas casas, muitas vezes não encontrassem outras pessoas com conhecimento sobre a Libras? Teriam elas acesso aos conhecimentos considerados mais importantes nos currículos das nossas escolas? E como seria este acesso? Por meio de um professor que soubesse a Libras ou com a presença de intérprete em sala de aula? E havendo intérprete, este profissional precisaria ter um conhecimento ampliado sobre os assuntos abordados em sala de aula, principalmente em aulas ministradas por um professor unidocente?

De acordo com a lei 13.005/2014 que, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), deve ocorrer a universalização do acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado para pessoas que apresentem alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e que tenham entre quatro e dezessete anos. Além disso, o PNE ressalta que este atendimento deve ser realizado “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL, 2015, p. 68)

Desta forma, para que esta inclusão realmente ocorra, é evidente (e também mencionada na legislação) a necessidade de atuação de profissionais capacitados junto às pessoas surdas, como intérpretes/tradutores de Libras

e professores que saibam esta língua, entretanto, cabe destacar ainda o decreto 5.626/2005, onde fica evidenciada também a diferenciação entre as funções de intérprete/tradutor de Libras e do professor responsável por turmas onde haja a presença de alguma pessoa surda. Neste sentido, Albres e Rodrigues (2018, p. 20) salientam que:

O Decreto destaca que a função do intérprete não pode ser confundida com a do professor. Ao fazer isso, o documento chama atenção para a mediação linguística promovida pelos tradutores e intérpretes de Libras-Português em oposição à função dos professores. Entretanto, o que está por trás do Decreto e das demais políticas supracitadas em relação à questão linguística, é o lugar dado a Libras no contexto escolar. Na maioria das políticas, a Libras não é vista como língua de instrução nem é equiparável ao Português. Nesse sentido, embora estabeleçam a presença e a circulação da Libras na escola, essas políticas a mantêm restrita aos surdos, à presença de intérpretes e ao espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Após já compreender a importância da Libras para a comunicação com as pessoas surdas e, também, por estar realizando pesquisa voltada à Educação Musical para pessoas surdas no Mestrado em Música, resolvi buscar aprofundar meus conhecimentos a respeito desta língua e, também, buscar ter mais contato com a Comunidade Surda. Para tanto, ingressei via vestibular no Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição pioneira na formação de profissionais voltados ao ensino, tradução e interpretação

de Libras/Língua Portuguesa, como mencionado no Projeto Político-Pedagógico dos cursos presenciais de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras (2012, p. 8-9), cursos que já eram realizados na modalidade de ensino a distância, conforme relatado a seguir:

O curso em andamento tornou o Centro de Comunicação e Expressão, UFSC, um centro de referência no que tange à língua brasileira de sinais. Dessa forma, a UFSC foi convidada pelo INEP e Secretaria de Educação Especial a realizar o Exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais, Exame Prolibras, um exame para certificação de tradutores e intérpretes de língua de sinais e instrutores/professores de língua de sinais. Além disso, o Programa de Pós-Graduação em Lingüística (CCE) tem desenvolvido pesquisas que consolidam a UFSC enquanto centro de referência em relação a esta língua. Outros programas de pós-graduação da UFSC estão abarcando pesquisas envolvendo a língua brasileira de sinais e a sua tradução e interpretação, são eles: o Programa de Pós-Graduação em Tradução (CCE); o Programa de Pós-Graduação em Educação (CED) e o Programa de Pós-Graduação em Literatura (CCE).

Já tendo concluído duas especializações com pesquisas envolvendo pessoas surdas e, em vias de apresentar a pesquisa de conclusão do Mestrado em Música, tendo como tema a Educação Musical para pessoas surdas e, desta forma, já possuindo maior capacidade crítica para questionar situações por mim vivenciadas, percebi diversos fatores que me fizeram compreender ainda mais o quanto a Libras ainda era pouco valorizada na sociedade brasileira. O primeiro ponto

que me surpreendeu negativamente foi a facilidade em ser aprovado no vestibular para aquele curso.

Lembro do quanto hesitei em realizar aquele processo seletivo por não estar com tempo para estudar os conteúdos que cairiam nas provas e, por já ter concluído o Ensino Médio há muitos anos, sendo que este, assim como todo o Ensino Fundamental, havia sido realizado em escolas públicas com ensino bastante carente, o que por si só já me deixaria em total desvantagem para concorrer com jovens recém saídos do Ensino Médio de grandes escolas particulares ou que se prepararam em renomados cursinhos pré-vestibulares. A decisão foi, então, por participar do processo seletivo apenas como forma de conhecer como eram as provas e a dificuldade que teria, para nos anos seguintes poder realmente me preparar para o vestibular daquela universidade. Para minha surpresa, não somente fui aprovado no vestibular como fiquei em primeiro lugar entre os concorrentes ao bacharelado e à licenciatura. O mais agravante ainda foi que, além de mim, entre todos os outros inscritos, apenas mais uma pessoa foi aprovada no processo seletivo, o que a meu ver já seria o necessário para deixar claro que não haveria formação de turma naquele ano.

Confesso que as sensações de surpresa e felicidade contrastaram com as sensações de incredulidade e até de decepção, quando passei a me questionar sobre a qualidade do ensino brasileiro, já que, o que julgava ser impossível, acabou parecendo extremamente fácil. Além disso, também fiquei curioso para compreender como aquela instituição, referência na formação de profissionais na área de tradução, interpretação e ensino de Libras poderia ter tão poucas pessoas sendo aprovadas em seu vestibular para aquela área. Sem compreender como seria

a formação da turma, no primeiro dia de aula encontrei uma sala repleta de pessoas iniciando seus estudos. Após as apresentações dos colegas, comecei a compreender que haviam adentrado à instituição por outro formato de ingresso, como pessoas que já possuíam formação em outros cursos (algo que eu poderia fazer e não fiz), pessoas que pediram retorno após terem se afastado do curso em questão ou de outros cursos e, em boa parte, pessoas que tentaram conquistar vaga em outros cursos e não conseguiram e, então, acabavam escolhendo Letras Libras como uma opção para não ficarem por mais tempo afastadas do meio acadêmico. Resumidamente, para vários dos que lá estavam não era o curso que realmente desejavam realizar, mas sim, aquele ao qual conseguiram acesso sem necessidade de aprovação em vestibular.

Neste cenário, não foram poucas as vezes em que percebi relatos de pessoas dizendo que queriam estudar Libras para “ajudar os surdos”, o que mais uma vez confirmava a visão ouvintista de que os surdos seriam pessoas inferiores, doentes, incapazes e que, desta forma, nós ouvintes, pessoas com uma suposta maior capacidade, deveríamos nos preparar para melhor ajudá-los na sua inserção e vivência em nossa sociedade. Segundo Skliar (1998, p. 15):

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as

percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Posturas como estas, só demonstravam que as humilhações sofridas pelas pessoas surdas durante muito tempo em nossa história, ainda se perpetuavam até mesmo em ambientes onde estas pessoas deveriam se sentir mais à vontade, ou até mesmo, deveriam se sentir protegidas contra relações de poder que geravam desrespeito em outros ambientes da sociedade. Talvez essas questões também possam ser explicadas pela postura ouvintista, já que, segundo Perlin (1998, p. 58):

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização.

Foi somente em contato com o meio acadêmico e, principalmente criando fortes laços de amizade com pessoas surdas que, lá conheci que, acabei percebendo diversas situações que jamais imaginaria se não convivesse com pessoas surdas no contexto educacional. Talvez, a mais estranha delas, foi perceber o quanto assuntos que, para mim, pareceriam óbvios com relação a conteúdos abordados em sala de aula, para aquelas pessoas, às

vezes, eram assuntos totalmente desconhecidos. E mais uma vez relembro que realizei todos os meus estudos em escolas públicas, com ensino muito precário, onde por vezes, sequer tive determinados conteúdos do currículo, pois por falta de professores da disciplina, outros professores assumiam a tarefa para que pudéssemos concluir o ano letivo. Desta forma, as aulas se resumiam a cópias de conteúdos de livros didáticos ou resolução de exercícios em que precisávamos buscar a resposta no “livro do professor”, já que, para dar maiores explicações, normalmente aqueles professores não estavam capacitados.

Lembro que, nas primeiras vezes em que percebi colegas ouvintes comentando assuntos básicos da história do Brasil e, logo em seguida mencionando que alguma pessoa surda próxima não estava compreendendo, pois não sabia do que os ouvintes estavam falando, pensei que fosse brincadeira daqueles colegas surdos, já que muitos costumavam tentar fazer “pegadinhas” com os ouvintes em alguns momentos, como uma forma de mostrarem um pouco da sua cultura e do jeito como brincavam entre eles.

Infelizmente não eram brincadeiras das pessoas surdas, o que me fez perceber mais uma vez que, por vezes, a educação brasileira é que parece ser vista como uma grande brincadeira, quando nossos governantes esquecem-se da seriedade com a qual o ensino deveria ser tratado e, desta forma, estimulam a manutenção de barreiras para a formação de cidadãos críticos e éticos que, realmente possam cumprir da melhor forma os seus papéis como profissionais e seres humanos em nossa sociedade, visando sua evolução profissional, pessoal, mas também, contribuindo para a evolução da sociedade como um todo.

Considerações finais

Com estes relatos sobre o contato com pessoas surdas em diferentes contextos da nossa sociedade, acredito ter ficado clara a necessidade do aprendizado da Libras por parte dos brasileiros ouvintes. Além disso, fica também evidenciada a importância da interação com estas pessoas, para só assim realmente compreendermos não só aquela que é a primeira língua delas, mas sim, a Cultura Surda (ou culturas surdas) como um todo. A partir disso, poderemos então nos dizer parte da Comunidade Surda, compreendendo as dificuldades e as lutas destas pessoas que, em tantos momentos, sofrem por sentirem-se como estrangeiros em seu próprio país.

Atualmente, começamos a ver crescentes movimentos em prol do ensino de Libras em todos os níveis da educação, o que realmente seria um grande ganho para as pessoas surdas e para a sociedade de modo geral, entretanto, não podemos esquecer que, embora seja visualmente bonito observarmos pessoas falando com as mãos, somente aprender esta língua não significa que deixaremos de ver práticas preconceituosas, estigmatizantes e excludentes ocorrendo com as pessoas surdas em diferentes contextos da nossa sociedade.

Como educador, luto para que a falta de conhecimento não siga sendo um empecilho para a comunicação entre surdos e ouvintes, criando barreiras para que os ouvintes brasileiros possam ter acesso a culturas surdas tão ricas que, por vezes, ficam relegadas aos próprios surdos e alguns poucos ouvintes que acabam tendo (ou buscando) o privilégio de conviver com estas pessoas e conhecer a realidade por elas vivenciada em nossa sociedade. Por fim, relembro que uma das primeiras

lutas das pessoas surdas não é por escolas inclusivas e, sim, por escolas bilíngues, onde os surdos possam aprender e desenvolver aquela língua mais natural para a sua atuação no mundo e, também, terem acesso a todos os conteúdos por meio da Libras e, desta forma, não se fale mais em inclusão escolar, já que deixaremos de ver posturas excludentes.

Em uma sociedade onde a língua e outros aspectos culturais das pessoas surdas sejam valorizados, surdez não será mais vista por muitos como deficiência, as pessoas surdas não serão vistas como inferiores, doentes ou incapazes e, por fim, a palavra respeito fará sentido tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Brasileira de Sinais.

Referências

ADRIANO, N. de A.. *Sinais Caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos*. 2010. 100 fls. Dissertação de Mestrado (Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina Linguística, Florianópolis, 2010.

ALBRES, N. A. RODRIGUES, C. H. *As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais*. Bakhtiniana, São Paulo, v. 13, nº 3, p. 16-41, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005*. Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 Abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília. 2015.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998, p. 51 - 73.

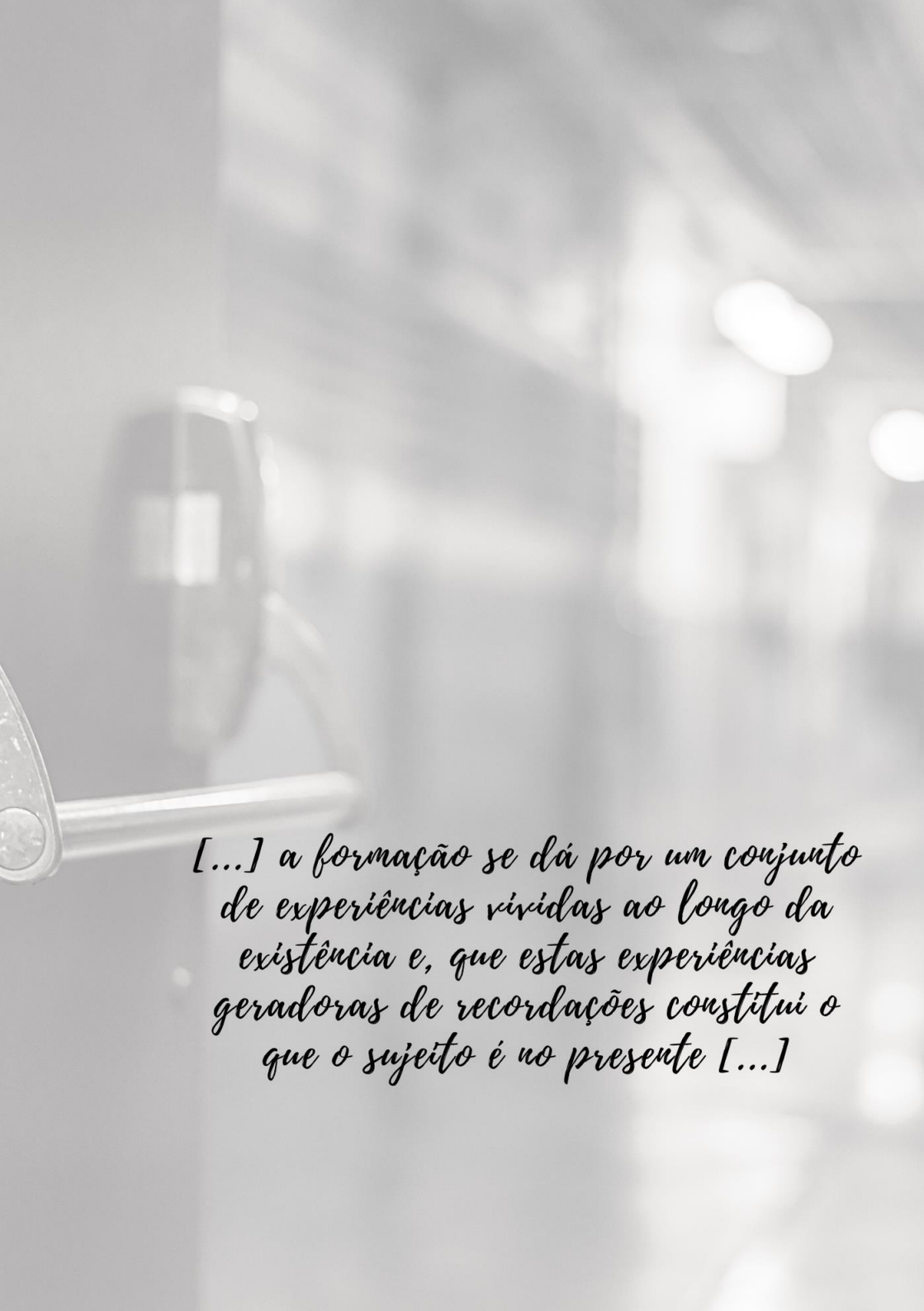
SANTIAGO, L. M.; SANTOS, L. A.; SANTOS, M. G.; SILVA, I. B. O. Surdez e família: a comunicação entre surdo e ouvinte no contexto familiar. In: II Encontro de Pesquisadores de Línguas de Sinais do Recôncavo da Bahia. Amargosa. *Anais...* Amargosa, EPLIS, 2019.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, K. *História da Educação de Surdos*. UFSC: Florianópolis. 2009.

UFSC. Centro de Comunicação e Expressão. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras Libras*. Florianópolis. 2012. Disponível em: <https://letraslibras.grad.ufsc.br/> Acesso: set. 2020.



[...] a formação se dá por um conjunto de experiências vividas ao longo da existência e, que estas experiências geradoras de recordações constitui o que o sujeito é no presente [...]

Tecendo histórias, entrelaçando memórias e assim constituindo a identidade docente

Tainã Brasil Pantarotto Pelat

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.198>

Eu professora

*Se essa rua, se essa rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar,
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes...*

Peguei minha pilha de livros didáticos, os ajeitei em minha mochila velha e caminhei por alguns minutos até chegar. Aguardava-me naquela bonita casa uma lousa com giz branco e apenas uma pessoa: minha primeira aluna.

Não, não era uma escola. Era a casa onde minha prima morava, e todos os dias durante as tardes de verão eu me tornava professora. Depois que a brincadeira acabava eu voltava para minha casa, para a minha realidade, pelo caminho de espinhos que insistiam em me ferir.

Aos 6 anos de idade a escola já era o meu lugar preferido, não sei se porque eu já gostava de estudar ou porque era lá que por muitas vezes me era oferecida minha única refeição do dia. Por um motivo ou por outro, a educação foi me abraçando, e eu – inconscientemente – deixei-me ser abraçada pelas diferentes narrativas de mundo que ela me possibilitava.

Alguns anos se passaram e descobri o prazer pela leitura. Caminhar pelas páginas dos livros fazia-me esquecer dos obstáculos que surgiam nas páginas da minha vida, afinal, pobre, filha de mãe solo e moradora de comunidade, o que mais eu poderia encontrar além de obstáculos?

Estar sempre imersa nos livros me aproximou mais dos meus professores. A busca inconsciente por um par avançado me levou não somente a conhecer novos autores, mas descobrir que eu podia ser uma autora: autora de mim.

Terminando o ensino médio (2010) em uma escola estadual, recebi poucas orientações sobre como prosseguir com os estudos. Talvez por esta falta de informação e incentivo por parte dos meus professores, a crença de que “faculdade não era para mim” se potencializou. Minha mãe me apoiava em minhas decisões, porém acredito que ela não sabia o quão importante era cursar uma faculdade, e mesmo que soubesse como ela poderia me ajudar se estava desempregada e provavelmente tinha tão pouca informação quanto eu? Minha única opção foi aceitar que algumas coisas deste mundo não eram para mim, e seguir a vida fazendo o que eu tinha que fazer: trabalhar para prover o sustento da minha família.

Andando então sem rumo por um caminho incerto e doloroso, notei na estrada uma pedrinha de brilhante: uma amiga querida me ofereceu uma oportunidade de emprego em sua escola de educação infantil (2011).

Alguns meses se passaram e novamente me encontrei na busca por um emprego. Todas as oportunidades exigiam estar cursando uma faculdade.

Continuei seguindo pela estrada que cada vez ficava mais estreita, quando notei outra pedrinha de brilhante: uma faculdade perto de casa propunha pagar o curso todo caso eu prestasse horas de trabalho voluntário enquanto cursava o nível superior. O único curso oferecido com o qual me identifiquei foi Pedagogia. Eu não queria ser professora, mas pensei: “faça o que der até conseguir fazer o que quiser”.

Foram quatro anos de sacrifícios. Porém, quatro anos de um caminho ladrilhado com pedrinhas de brilhantes. Ao percorrer essa trilha, encontrei um professor que enxergava em mim algo que eu não conseguia, e todas as vezes que pensava em desistir, ele me dizia: “Você pode mais, você consegue, acredite e não desista, pois, seus pés tocarão lugares que ainda são impossíveis à sua imaginação”. E as palavras desse professor eram o que me motivava a acordar.

Durante os quatro anos de faculdade (2012 – 2016) fui estagiária na rede pública e particular de ensino e terminei o curso já como funcionária pública da rede de ensino de São Bernardo do Campo.

E quando dei por mim, me formei professora. (2016)

E quando dei por mim, eu era professora da maior rede de ensino público do país. (PMSP/ 2017)

E quando dei por mim, eu era a única da família a cursar um mestrado em uma universidade federal. (2018)

E quando dei por mim, percebi que a educação retirou os grandes espinhos do meu caminho, e o ladrilhou com pedrinhas de brilhantes.

E quando dei por mim o rótulo de menina pobre, sem pai e moradora de favela não me definia mais, pois aprendi

que não importa o que fizeram comigo, importa o que eu fiz com aquilo que fizeram comigo. (Jean Paul Sartre)

Hoje, percebo que um professor vivo pode acordar outros corpos, e quero então sempre me sentir viva, sempre me sentir desperta para poder despertar pessoas violentadas em seus sonhos por rótulos impostos por uma sociedade que por perder a esperança tenta a todo custo inibir o esperar alheio. E com isso, entre uma história aqui, outra acolá, continuarei a me transformar, continuar a me constituir eu. Eu professora.

Primeiras tessituras – Os fios que entrelaçam a história de vida do professor à sua ação docente

É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.
(NÓVOA, 2007, p. 12)

Iniciando as primeiras tessituras que ajudarão a compreender a ação docente, um nó precisa ser desfeito: quem é o professor?

Estudos indicam que por volta da década de 1980, as pesquisas referentes à educação colocam os professores no centro dos interesses dos estudos acadêmicos em caráter científico. Neste momento acontecia simultaneamente um movimento neoliberal que reivindicava o reconhecimento do ofício de professor, atribuindo-lhe um status profissional que proporcionasse melhorias “da prática pedagógica e qualidade de educação” (FRAUCHES, 2015, p. 33).

Tais pesquisas centralizavam-se nos aspectos técnicos da prática docente como metodologias de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação utilizados pelo profissional docente, considerando seus conhecimentos técnicos e distanciando-se cada vez mais do professor

como pessoa, levando a uma errônea compreensão de que o bom professor era aquele que possui melhor formação técnica, o que estabelecia sua “competência” (NÓVOA, 2007; FONTOURA, 2007).

Foi conquistado o reconhecimento do ofício de professor e a docência foi considerada uma profissão, porém o professor passou a ser visto somente como professor. Somente a análise da identidade profissional docente, passou a reduzir o professor a um pequeno fragmento de um todo que o constituía professor. A notável separação entre identidade pessoal e profissional do professor exigiu uma ruptura no paradigma e na compreensão de quem era o professor (SANTOS 2004). O sujeito que profissionalmente é um professor, também possui uma identidade pessoal que o permitiu que se constituísse professor. Tais identidades dialogam entre si e se complementam, assim como se constroem e se reconstróem no percurso do fazer docente. A compreensão desse entrelaçar do eu pessoal e eu profissional permite analisar o processo de formação e profissionalização docente.

[...] antes de ser profissional do magistério e lecionar uma determinada disciplina o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 146).

Identities são diversas imagens construídas de si mesmos por meio do outro, por meio do processo de identificação com o outro, por meio da interação entre pares (CIAMPA, 1987).

A identidade profissional do educador se revela, se constrói e se desconstrói, se desfaz e se refaz, se forma e se

transforma em suas constantes experiências e interações que o acompanham em sua existência e que exigem dele uma postura pessoal e profissional. Esse percurso de transformação é um processo dialético entre a ação e a consciência (CIAMPA, 1987).

As concepções de Dominicé (2013) vêm ao encontro dos pensamentos de Ciampa (1987) quando o autor defende que o adulto internaliza como saber se referencia aquilo que se relaciona intrinsecamente à sua identidade profissional. Em concordância com esta afirmação, NÓVOA & FINGER (2014) destacam que o processo de formação docente deve estar embasado nas experiências e acontecimentos em contextos que acompanham o indivíduo no decorrer de toda a sua existência. Tais autores enfatizam a positiva influência de aspectos pessoais nos processos de formação identitária e profissionalização docente, e compreendem que a identidade tanto pessoal como profissional é fruto de uma construção e não caracteriza um produto que terá um término, mas que essa construção está em constante movimento de transformação que perdurará por toda a vida do sujeito.

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca se constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p. 10).

Nóvoa (2007) afirma que este processo de constante construção de identidade é complexo, mas que no decorrer

deste percurso, a formação se dá por meio da reflexão, momento em que cada sujeito se apropria de sua história pessoal e profissional, compreendendo como ambas dialogam. A formação da identidade pessoal/profissional acontece de forma dinâmica ao longo da vida, “[...] processos em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história se forma e se transforma, em interação” (MOITA, 2013, p. 115).

As ideias de Moita (2007) veem ao encontro com as afirmações de Nóvoa (2007), pois ao discorrer sobre a importância da identidade do sujeito, defende que suas identidades pessoal e profissional não podem ser analisadas separadamente. Ainda que ambas possuam características próprias, ambas se complementam, a ponto de não haver um limite estabelecido onde uma não possa interferir na outra, pois ambas constituem um mesmo sujeito. Nóvoa (2013, p. 15) ainda argumenta sobre a ausência da separação entre o eu pessoal e o eu profissional ao fazer a seguinte afirmação:

Eis-nos de novo face á pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão, e as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

A identidade profissional não é um objeto finalizado, mas um lugar de constantes desafios, uma construção dinâmica em busca da conquista de uma maneira própria de se fazer professor (NÓVOA, 2013, p. 16), por isso faz-se necessário compreender a identidade profissional como

uma complexa construção que se dá por meio de aspectos que vão além da docência em si, mas que constituem o “eu professor” e a maneira como esse profissional se reconhece em sua ação educativa.

Compreende-se, portanto, que a história de vida do sujeito, entendida como sua identidade pessoal, que se faz professor cotidianamente, está entrelaçada com sua ação educativa. As experiências e seus fazeres vividos no chão da escola por meio da interação com seus pares, são mecanismos de uma complexa formação que está sempre em movimento, onde ser e se reconhecer professor são frutos de um processo de transformação inacabado que perdurará por toda a vida, pois entre uma história aqui e outra acolá um professor nunca cessa o processo de formar-se professor.

História de vida enquanto metodologia de pesquisa

A partir dos anos 1980, os estudos sobre formação docente se expandem no cenário educacional brasileiro, e o professor ganha ênfase nas pesquisas que debruçavam-se em compreender a profissionalização docente por meio de uma abordagem que explorasse aspectos subjetivos que contribuíssem para a formação do “eu professor”.

Desde então, as pesquisas qualitativas com abordagem biográfica vêm rompendo com as metodologias convencionais de pesquisa ou práticas de formação, pois se preocupa em dar voz ao professor, o que evidencia uma valorização da subjetividade do docente, tornando-o sujeito da investigação e não o objeto da pesquisa. O método biográfico, pelas características que o fundamentam, consegue entrelaçar a história individual com a social, pessoal e profissional, eu pessoa e eu professor, pois,

acredita que a apropriação de seu percurso de vida é fator indispensável em sua formação.

Analisar histórias de vida, memórias e narrativas a fim de produzir conhecimento científico é uma abordagem metodológica bastante utilizada nas pesquisas em educação/ formação docente. A utilização de “abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 2000, p. 18).

A escrita de si enquanto método de investigação, caracteriza-se como uma abordagem qualitativa biográfica. Ao relacionar a (auto) biografia ao processo de formação docente busca-se identificar na trajetória do professor fatos biográficos que se tornaram referências relevantes a assuntos relacionados à sua identidade profissional, formação e ação docente.

As narrativas (auto) biográficas apresentam propósitos e potencialidades interessantes para a pesquisa educacional, pois ao refletir e escrever sobre a própria existência o professor é desafiado a “Reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada” (NÓVOA, 2002, p. 27), onde mais que analisar, ele deve despir-se de barreiras construídas no decorrer dos anos dedicados à docência para analisar-se criticamente a fim de reconstruir seus saberes para reconfigurar sua prática educativa por meio deste processo reflexivo de narrar-se. Dessa forma, escrever sobre si torna-se rica ferramenta de produção de conhecimento, pois segundo Nóvoa (1992, p. 27) “O profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” e, nesta perspectiva o autodesenvolvimento se dá

apela possibilidade de formação e auto formação presente na escrita de si, no âmbito de sua história de vida e articulação de fatos biográficos que constituem a identidade docente e dá sentido à sua trajetória profissional.

A utilização da escrita de si como estratégia de investigação da formação docente permite que o fazer-se professor seja compreendido do ponto de vista daquele que aprende como defende Josso (2004, p. 38). Este processo de formar-se professor refere - se a:

Um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade (JOSSO, 2004, p. 40).

Ao escrever sobre a narração como ferramenta de formação, Marie Christine Josso (2004) registra em seu livro “Experiências de vida e formação” que a narrativa constitui-se do recurso de resgate de memórias – referências que compõem o presente. Defende que a formação se dá por um conjunto de experiências vividas ao longo da existência e, que estas experiências geradoras de recordações constituem o que o sujeito é no presente, propondo então que narrar a própria história partindo das inquietações sobre o que é e como se deu a própria formação é, em si, um processo de formação e auto formação por meio da reflexão. Por meio da narrativa o professor se observa e se reencontra consigo. A autora ainda defende que as experiências vivenciadas ao longo da vida adquirem um caráter formativo somente se as aprendizagens por elas geradas influenciem nas atitudes,

sentimentos, pensamentos e saberes manifestados no presente, de forma a construir um processo que ela chamou de “caminhar para si”.

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto do conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

Passegi (2010) ao teorizar sobre a pesquisa (auto) biográfica defende que as investigações sobre as narrações de si se desenvolvem de acordo com dois eixos os quais se subdividem em quatro direcionamentos específicos. O primeiro eixo centraliza-se na narração como instrumento de formação, subdividindo-se em dois sub - eixos: a formação do adulto e a formação do formador. O segundo eixo focaliza as narrativas (auto) biográficas como estratégia de investigação subdividindo-se em: o estudo da construção e da análise dos discursos (auto) biográficos e os estudos dos tradicionais modos de autobiografar.

Memória, formação e profissionalização se entrelaçam e se complementam. E este entrelaçar constitui a completude da identidade docente, formando o eu professor.

A seleção e lapidação de lembranças da sua existência por meio da narrativa oral e escrita possibilitam a organização de fatos que se tornam referências para a profissionalização docente, além de potencializar a reconstrução das experiências por meio da autorreflexão, dando embasamento para a compreensão de sua formação

e prática educativa. Desta forma, o professor enquanto autor e ator de sua ação docente reflete por meio da escrita de si suas diversas identidades reveladas em sua própria narrativa. O processo de narrar-se também possibilita ao professor analisar e compreender a intencionalidade imposta em seu fazer educativo, atribuindo sentidos e significados às suas ações, entrelaçando cada uma de suas decisões a aspectos de sua existência, de suas vivências pessoais que dão sentido à sua itinerância, revelando quais aspectos são relevantes na potencialização de seu percurso de formação e auto- formação.

Compreende-se que o percurso metodológico é o que permite ao pesquisador o deslocamento do pensamento, de forma a expandir as possibilidades de enxergar os diversos mundos em um recorte de um mundo ao qual se busca compreender – a identidade docente.

Referências

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1897.

DUBAR, C. *A socialização: construção da identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.

FONTOURA, M. M. Ficou ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 171 – 197.

FRAUCHES, P. F. *Docência no ensino superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de ciências contábeis*. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Contábeis, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2015.

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

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2013. P. 111 – 140.

NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, A.; SILVA, L. (Org.) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

A blurred background of a modern interior space, possibly a hallway or a large room with a glass door. The lighting is bright and out of focus, creating a bokeh effect. The text is overlaid on the lower right portion of the image.

Como se forma um professor?

Formação continuada do professor: práticas em contextos

Thiago Rozineli

Telma A. de Souza Gracias

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.02.9.212>

Quando o assunto é formação do professor, muitas ideias, questionamentos e vertentes podem ser considerados. Nós, autores deste capítulo, percebemos que esse era um tema recorrente em várias de nossas conversas descompromissadas, onde falávamos sobre nossas experiências didáticas. Foi assim que a ideia desse capítulo nasceu: ele é fruto da troca de experiências e do debate de ideias entre dois professores que entendem que essa discussão nos ajuda a refletir sobre nossa prática docente.

No Brasil, se fizermos um resgate histórico, e voltarmos à metade do século XX, a formação inicial de professor possuía uma característica de terminalidade, ou seja, possuía início, meio e fim (GATTI, 1997; LIBANEO, 1990). O professor, quando concluía o curso de formação, já se encontrava apto a prática de educador e não necessitava nenhuma continuidade na formação. Esse pensamento de que apenas as vivências, experiências e trocas com outros professores da área já lhe “supria” as necessidades, não havendo necessidade de uma outra complementação formal, tem sido superada ao longo dos anos. Passou-se a considerar a relevância de se pensar na formação como um processo contínuo, a formação continuada.

Os Referenciais para Formação de Professores definem que a formação continuada:

É necessidade intrínseca para os profissionais da educação e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL/MEC/SEF, 1999, p. 70).

A educação continuada foi crescendo como uma modalidade importante de formação docente ao longo dos anos, especialmente nos países em desenvolvimento, devido às defasagens verificadas ao término da formação inicial dos professores. Como afirma Perrenoud (1997, p. 35), reconhecemos que a “mudança da prática passa tanto por uma transformação do *habitus* como pela disponibilidade de ação”, e então, apenas a formação inicial não deveria ser considerada como definitiva para o professor.

Neste capítulo, trazemos algumas reflexões acerca da formação docente a partir de experiências e vivências na sala de aula. Tais experiências fazem parte de contextos educacionais bem específicos e distintos, nos quais

atuamos: uma escola brasileira e uma escola americana. Sendo assim, iniciamos o capítulo descrevendo estes contextos e tratamos brevemente sobre a formação docente em cada cenário. Em seguida, apresentamos situações de práticas docentes, finalmente contextualizamos a importância da formação continuada.

O contexto brasileiro

No Brasil, as experiências e vivências que aqui serão relatadas ocorreram em uma instituição de ensino privada, ligada ao governo federal, que oferece cursos livres e profissionalizantes e ensino médio técnico. Essa instituição está presente em todos os estados, porém as práticas aqui relatadas ocorrem em uma unidade localizada no litoral do estado de São Paulo.

O surgimento desta instituição de ensino no Brasil foi resultado da aprovação de decretos-lei, pelos quais o governo federal autoriza o órgão patronal de classe a instalar e a administrar, em todo o território nacional, escolas que desenvolvem alunos com idade entre 14 e 18 anos para o trabalho, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, habilitação profissional técnica de ensino médio e ensino médio técnico. A instituição nasceu de forma descentralizada e autônoma por meio de Conselhos Regionais e Departamentos Regionais em cada um dos Estados do Brasil. No estado de São Paulo iniciou suas atividades em 1946.

No Brasil, a formação do docente para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) deve atender as orientações das diretrizes curriculares nacionais para educação básica, documento este que desdobra em várias ações e se materializa através

do plano nacional de educação que a cada 10 anos é revisto e replanejado.

Em relação à formação para a docência na Educação Profissional Técnica, além da formação em cursos de graduação, há também o aceite da validação do exercício profissional, tendo os saberes profissionais reconhecidos e possibilidades de certificação por experiência comprovada do professor que atua na docência, conforme estabelece o MEC, CNE e CEB no Art. 40 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O parágrafo 4º do inciso III deste artigo afirma:

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

Com o objetivo de atender a este parágrafo, a instituição de ensino brasileira, à qual nos referimos nesse artigo, desenvolve programas de desenvolvimento educacionais. Esses programas foram criados para atender as demandas pedagógicas e metodológicas dos docentes. Tais programas de formação continuada aproximam o docente da teorização da prática educacional, fundamentando os desenvolvimentos, e materializando a proposta pedagógica nas ações educacionais.

Eles ocorrem de forma híbrida (presencial e remota), apresentando um itinerário formativo para o desenvolvimento do modelo pedagógico adotado pela instituição, e baliza os processos de aprendizagem, mediação e acompanhamento, avaliação e feedback dos docentes com os alunos.

O contexto americano

Nos Estados Unidos, as experiências que aqui serão relatadas se deram em salas de aula do ensino médio, de uma escola “charter”, que oferece ensino fundamental e médio, localizada na cidade de Detroit, no estado do Michigan. A escola “charter” pode ser entendida como uma escola pública que caminha e “fala” como escola privada. Ela é considerada pública porque recebe dinheiro dos governos estaduais e federal, com os mesmos critérios que as escolas públicas tradicionais, porém, as regras de governança e de responsabilização variam muito segundo as leis de cada estado. Além de receber dinheiro público, essas escolas podem também contar com doações de empresas, e isso lhes permite oferecer melhores instalações e diferentes oportunidades aos seus alunos. Uma outra característica que diferencia a escola “charter” da pública é que, enquanto a pública atende apenas a determinada área da cidade, a “charter” não exige que você more na região, o que permite que esse tipo de escola atenda uma diversidade de alunos. Outras especificidades dependem do estado onde estão localizadas e das agências que as autorizam.

Nos Estados Unidos, há diferentes requisitos para se tornar um professor nos níveis Fundamentais e Médio, dependendo do Estado. Cada um dos 50 estados americanos revisa continuamente suas regras de certificação e exigências aos professores.

Possuir um diploma universitário e completar um programa de formação de professores faz parte dos requisitos gerais para se tornar um professor. Os requisitos mínimos variam de estado para estado. Cada estado tem suas regras definidas pelos conselhos de

Educação do Estado e a maior parte deles exige a realização de um teste para demonstrar competência no assunto e domínio das habilidades básicas de ensino.

No estado do Michigan, a pessoa que deseja se tornar professor tem que atender a quatro requisitos. O primeiro deles é um certificado de graduação. Em seguida, é necessário cursar um programa de certificação aprovado pelo Estado. Esse programa, geralmente, inclui aulas teóricas, com disciplinas relacionadas à Educação, seminários e estágios. O estado do Michigan também exige que o candidato a professor seja aprovado em um teste de certificação para professores, a fim de demonstrar competência no assunto a ser ensinado. Posteriormente, o pedido de credenciamento é submetido ao Estado do Michigan.

Quando uma pessoa possui um certificado de graduação, e foi aprovada no teste de certificação, ela pode conseguir um certificado provisório se estiver inscrita em um programa de certificação. Esse certificado tem a duração de seis anos e é renovado a cada cinco. Com a finalidade de renovação do certificado, o então professor tem que participar de cursos de desenvolvimento profissional, atendendo a uma certa quantidade de horas. Professores em início de carreira são obrigados a participar de um programa de mentoria durante os três primeiros anos de trabalho.

Reconhecendo a relevância de oferecer oportunidades de formação para o professor, a escola “charter” em questão adota uma política de oferecimento de cursos de desenvolvimento profissional para os professores ao longo do ano letivo. Oferecer tais cursos não é necessariamente uma atribuição da escola. Caberia ao professor buscar por

essa formação, mas a escola se preocupa em oferecer oportunidades de formação continuada.

Movimentos no cotidiano escolar

Quando nos referimos à formação continuada de professores, um dos grandes desafios está em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades diferentes (MCBRIDE, 1989, *apud* NÓVOA, 1995). A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e da escola, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Apresentaremos a seguir algumas práticas relacionadas à formação do docente.

A ideia de ser docente no ensino profissional no Brasil, na maior parte dos casos, nasce também da necessidade de complementar a renda familiar, principalmente se o curso for oferecido no período noturno.

Esta é uma opção que é apresentada no cotidiano escolar brasileiro, inclusive com falas como essa: “Hoje, além de trabalhar na minha área durante o dia, à noite dou umas aulinhas para equilibrar a vida financeira”.

É muito interessante quando conhecemos esses profissionais no início de suas carreiras docentes. Muitos deles, quando experimentam a sala de aula, percebem como as intencionalidades do ensino-aprendizagem acontecem. Ao se entregar na relação professor-aluno, a ideia da docência como uma atividade secundária começa a deixar de existir e o prazer por ensinar se manifesta. A curiosidade, que é inerente ao ser humano, quando começa ser estimulada faz com que o “profissional da área” deixe o seu “trabalho durante o dia” para ser em docente

“em tempo integral”. Várias vezes ouvimos essas narrativas inclusive com a frase: “Depois que fui picado pelo bichinho da docência, me apaixone e deixei tudo.”

Paulo Freire (1996) aborda a relação de amor que existe na docência, pois educar exige amor por aprender e amor por ensinar. De acordo com ele, esse processo ocorre simultaneamente, pois o docente é um ser inacabado, e, por isso, dentro do processo de ensinar se ganha novos saberes e quanto mais se sabe, mais se deseja saber.

É muito comum os docentes em início de carreira buscarem modelos e atividades já realizadas por outros colegas de outras turmas, para desenvolver determinados conhecimentos na sua sala de aula, e quando o fazem, não são raros relatos do tipo: “Confesso que não entendo! Conversei com o docente da outra turma e peguei com ele o plano de aula com uma atividade que deu um resultado incrível na sala de aula dele. Apliquei igualzinho na minha turma, e foi uma catástrofe!”

Realidade semelhante acontece com professores em seus primeiros anos de ensino nos Estados Unidos. Existe muita insegurança e incerteza nos anos iniciais da carreira do professor. No Ensino Médio, ainda há muito receio em relação ao conteúdo a ser ensinado e, por esta razão, criar uma rede de apoio a esse professor é fundamental durante os seus primeiros anos de docência. Atividades que permitam a integração entre professores da mesma área e professores do mesmo nível de ensino, podem ajudar o professor iniciante a ter clareza acerca de objetivos e intencionalidades.

Quando começa a dar aula, o professor, muitas vezes, se sente sobrecarregado pela quantidade de informação que lhe é oferecida, pela quantidade de papéis que tem que

preencher e pela quantidade de reuniões nas quais deve estar presente. Frases do tipo: “é muita coisa para fazer. Eu não tenho tempo para preencher todos esses papéis. Sinto-me esgotado”, são comuns. Reuniões semanais com professores do mesmo nível de ensino e com professores da mesma área são dedicadas a discussão do conteúdo a ser ensinado, interdisciplinaridade, aplicação de testes estaduais e adaptação de atividades para alunos especiais, dentre outros. Essas reuniões são, geralmente, produtivas e há um certo espaço para discussão, porém como se trata de um grupo grande de professores, muitos dos iniciantes ficam com receio de falar e expor seus questionamentos. Então, muitas das questões que os afligem são compartilhadas com o seu “coach”.

Um programa de “coaching” é obrigatório para profissionais em início de carreira. O “coach”, ou professor com mais experiência, pode ajudar o iniciante a compreender o que é um planejamento de aula, a importância de se ter clareza da intenção, que conhecimentos são requeridos para que o objetivo seja aprendido... Toda competência a ser desenvolvida com o aluno demanda um conhecimento que precisa ser tratado. Que conhecimento é esse? Quanto tempo será necessário para isso? Qual o percurso a ser percorrido pelo aluno na construção do conhecimento? Questões deste tipo são provocadoras e ajuda o professor iniciante a ter clareza das intencionalidades no planejamento das ações docentes.

O “coach” é um professor da mesma área, então se o professor iniciante se sente inseguro em relação ao conteúdo a ser ensinado, o “coach” pode ajudá-lo com isso. Por se tratar de uma conversa apenas entre duas pessoas, geralmente esse é o espaço preferido para o novato na carreira expressar suas dúvidas e ansiedades. Questões

relacionadas a gestão da sala de aula são muito comuns nestes encontros.

O “coach” é quem geralmente estimula o professor iniciante a considerar o curso como um todo, ajuda-o a olhar para o “tipo” de aluno, profissional e cidadão que se deseja formar, afinal o planejamento das ações como um todo busca apoiar a formação desse estudante. Para planejar, é importante que o professor tenha clareza do perfil de conclusão do aluno e a intencionalidade do curso.

Além do planejamento, outros desafios que se apresentam para o professor, como os relacionados com a metodologia e a avaliação. Na escola americana, alguns eventos de desenvolvimento pedagógico são oferecidos durante o ano. Nota-se, no entanto, que grande parte dessas ações não são colocadas em prática, pois os professores menos experientes não se sentem seguros para dar um passo diferente, e os professores mais experientes não querem sair da sua zona de conforto. Por terem medo do desconhecido, então eles não se expõem ao novo, mesmo que outras opções lhes sejam apresentadas. As falas mais comuns após essas palestras ou cursos são:

“isso é muito bonito na teoria, mas na minha sala de aula, isso não vai funcionar. O palestrante pode entender muito de educação, mas ele não conhece os meus alunos. Se ele passar algumas horas na minha sala de aula, vai repensar muita coisa do que está propondo”.

Esse é um exemplo que aponta que o “aprender para praticar” muitas vezes não oferece o resultado esperado e, portanto, essas duas escolas tem caminhado mais no sentido de oferecer situações que proporcionem o “praticar para aprender”. Um exemplo disso acontece quando é oferecida ao professor a possibilidade de ele assistir ou

participar da aula de outro. O professor convidado, nesse caso, pode intervir na sala de aula que não é dele, de diversas maneiras e segundo vários níveis de envolvimento, dependendo do seu interesse e disposição. Trata-se de um acordo entre a coordenação, o professor convidado e o professor que convidou. Algumas vezes o professor convidado fica apenas observando a aula do professor da turma, com o menor envolvimento possível. Outras vezes o professor convidado participa ativamente da aula auxiliando os alunos quando estes estão trabalhando em atividades, individualmente ou em grupos. Há ainda a possibilidade do professor convidado ter um maior envolvimento com a atividade didática, atuando como professor da turma naquele dia. O momento mais importante desta atividade, no entanto, é a discussão que se segue entre os professores após a aula. Ambos fazem apontamentos acerca da aula e neste momento surgem comentários do tipo:

Eu achei muito interessante que, poucos minutos antes do fim da aula, você sorteou uma pessoa de cada grupo para falar sobre a atividade do grupo. E o fato de o grupo não receber os pontos pelo trabalho caso a pessoa não soubesse responder, fez com que todos os membros do grupo estivessem preparados para responder e havia um consenso em relação à resposta.

Eu quase sempre dou feedback para os meus alunos sobre as avaliações, mas eu acho que muitas vezes o aluno entende apenas como um mero comentário e não realmente como um feedback. Achei que você deixou bem claro para o seu aluno que aquilo era um feedback e é desta maneira que eu preciso fazer também.

Percebi que sua sala de aula é muito organizada. Não há papéis por toda a parte e tudo parece estar no seu

devido lugar. Um ambiente organizado certamente colabora com o processo de ensino-aprendizagem.

Eu vi o seu aluno controlando o tempo da atividade com o timer. E notei que seus alunos parecem estar acostumados a trabalhar dentro do tempo estimulado. Quanto tempo levou para que eles se acostumassem a concluir a atividade no tempo concedido?

Nossa, eu adorei a maneira como você organizou as carteiras na sala de aula. Permite que você tenha fácil acesso a cada um dos grupos. Como eu nunca pensei nisso antes?

Esse tipo de interação pode proporcionar aos professores uma oportunidade de discutir vários aspectos da prática docente no desenvolvimento do curso, o que gera ideias, questionamentos, reflexões e construções coletivas. Todavia, esta não é uma prática muito fácil de ser organizada, pois nem sempre a escola tem outros docentes disponíveis como substituto. Entretanto, quando esse espaço de discussão é valorizado pela escola, outras oportunidades são criadas visando a possibilidade de desenvolvimentos e articulação.

A escola brasileira, por exemplo, promove encontros pedagógicos mensais com os docentes e reuniões semanais com seus coordenadores. Nestas situações, levantam pontos de atenção com o objetivo de levar o docente a refletir sobre a sua prática. Na situação em que o professor “copia” a atividade do colega, aplica na sua sala de aula e não é bem sucedido, o coordenador, por exemplo, conduz a conversa no sentido de ajudar o docente a reorganizar seu pensamento sobre o processo criando um mapa mental educacional estruturado. Ainda que ele utilize um modelo de atividade de outro colega como referência de atividade,

ele deveria reconhecer a intencionalidade que está por traz de cada ação de ensinar.

Nesta conversa, geralmente existe um roteiro de desenvolvimento que apresenta questões para reflexão do docente:

- Quando penso em uma atividade, como penso em meu aluno?
- O que ele traz de repertório?
- Qual é a intenção da unidade curricular ou qual competência que será desenvolvida?
- Os conhecimentos que serão trabalhados na atividade de hoje fazem parte da competência que será desenvolvida ao longo da unidade curricular?
- Qual a intenção e objetivo da aula de hoje?
- O que o docente deseja observar e avaliar com a atividade, e quais os indicadores de desenvolvimento utiliza?
- Quanto tempo teremos para desenvolver esse conhecimento com o aluno?
- Os indicadores serão apresentados pelo docente ou construído coletivamente com os alunos?
- Se o aluno não realizar a entrega esperada, ou seja, não atendeu ao indicador de desenvolvimento para o conhecimento trabalhado, como vou pontuar e acompanhar o seu desenvolvimento?
- As evidências apresentadas de sucessos ou não dos alunos, foram registradas para realizar um feedback estruturado com fatos reais apresentado?

- Nesse processo de acompanhamento e apontamentos a partir de evidências de aprendizagens, o aluno consegue se enxergar protagonista?
- Neste processo de protagonismo o aluno se percebe desenvolvido na competência que planejamos trabalhar durante a unidade curricular?

Questionamentos deste tipo auxiliam o professor a desenhar de forma orgânica o seu papel de mediador. Por meio de feedbacks, o professor acompanha o processo de desenvolvimento do aluno, orientando e reajustando se necessário o processo.

Quando o professor tem a oportunidade de compartilhar uma atividade que não deu certo com seu coordenador ou com outros docentes, e um feedback é recebido, as intencionalidades nas ações se tornam mais claras para ele. Essas, que pareciam desprezíveis, tinham uma estrutura muito ampla de olhares educacionais, tais olhares serão importantes na elaboração de uma próxima atividade, pois a necessidade do aluno será apresentada durante o processo e o docente poderá se organizar com uma nova mediação.

No da escola brasileira, o desenho da proposta pedagógica, juntamente com o detalhamento do itinerário formativo que o aluno percorrerá para se formar técnico no curso que escolheu, conduz o trabalho docente de forma natural. Os programas de desenvolvimento educacionais e as reuniões pedagógicas visam proporcionar clareza na intencionalidade e na estrutura educacional por trás da situação de aprendizagem ou roteiro didático. É muito comum ouvir os docentes dizerem:

Semana passada preparei uma atividade para os alunos na qual eu esperava que eles entregassem um

resultado “x”, mas pude perceber que me entregaram “x + y”, que não estava previsto. Essa entrega possibilitou refletir e diagnosticar o repertório do aluno e determinar quais são as intencionalidades em cada uma das situações propostas, ação que eu não tinha realizado anteriormente.

Esse tipo de fala, assim como as outras que mencionamos anteriormente, evidencia a aprendizagem pela experimentação e, sem dúvida, a prática em sala de aula promove esse tipo de aprendizagem. No entanto, se a estrutura teórica e as intencionalidades de desenvolvimento já são conhecidas, as chances dos professores se aproveitarem mais das situações de desenvolvimento, são maiores. Eles poderão propiciar diagnósticos mais assertivos e um planejamento qualitativo com relação às atividades de sala de aula e ao desenvolvimento dos alunos.

O trabalho docente e a formação continuada

Como se forma um professor? Iniciamos esse capítulo apresentando brevemente como se dá a formação de professores em dois cenários. No Brasil, a cultura de uma formação única para a vida inteira ainda é predominante, de certa forma. Garcia (1995) afirma que não se deve pensar que a formação inicial oferece produtos prontos e acabados. Ela deve ser encarada apenas como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Algumas instituições reconhecem que a formação de professores deve acontecer como uma formação contínua como as mencionamos neste capítulo. Ambas desenvolvem ou oferecem programas de formação continuada, pois

reconhecem a importância do processo contínuo de atualização profissional que vai além da formação inicial.

A criação da cultura de formação continuada é um processo. À medida que o professor experimenta as situações de ensino com a comunidade escolar, e se percebe neste movimento, a necessidade de formação continuada começa a fazer sentido.

As vivências compartilhadas apontam que a formação, que também caminha pela experimentação. As escolas oferecem aos seus docentes oportunidades de conhecer novas formas de trabalho pedagógico. Em ambas, a formação continuada é reconhecida como importante política de desenvolvimento, segundo uma dimensão participativa, investigadora e flexível. Os encontros com o “coach”, as reuniões com os professores da mesma área, e os encontros entre professores e coordenadores, são exemplos de espaços de discussão que proporcionam a reflexão sobre a prática que é destacada como elemento de análise.

Neste sentido, a formação não se constrói apenas pelo acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexão e crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, como afirma Nóvoa, 1995.

Almeida (2001) afirma que

[...] é preciso entender que o professor está sempre em processo de formação, quer seja quando está estudando, preparando suas atividades, refletindo sobre os desafios da prática, se relacionando com os alunos ou colegas. Entender dessa maneira a formação do professor requer pensá-lo em suas

dimensões coletiva, profissional e organizacional, contribuindo para a sua emancipação profissional e para a autonomia na produção de seus saberes. Significa também reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira docente (ALMEIDA, 2001, p. 5).

Reiteramos a posição de Almeida (2001), e entendemos que a formação continuada é uma importante condição de mudança das práticas pedagógicas. Também entendemos que, enquanto discutimos as ideias aqui apresentadas, refletimos sobre a nossa prática e estamos nos formando. Aliás, como afirma Mizukami *et al* (2003) o conceito de formação docente está intimamente relacionado ao de aprendizagem permanente, no sentido que os saberes e as competências docentes não são apenas resultados da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Referências

ALMEIDA, M. I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. *I Conferência Municipal de Educação*. Piracicaba-Secretaria Municipal de Educação. Texto, 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

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

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas movimentos e renovações*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e prática do trabalho docente, Estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990 (Tese de Doutorado, PUC-SP).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 13-33.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

Sobre a organizadora

Marilena de Souza Rosalen

Professora e pedagoga, tem doutorado e pós-doutorado em Educação e é professora adjunto da Universidade Federal de São Paulo. Fundadora da Comunidade Movimentos Docentes e do grupo de pesquisa de mesmo nome, tem ampla experiência em projetos e pesquisas sobre formação e práticas docentes.

Sobre os autores

Alexandre Medeiros

Mestre e Doutor em Ciências da Religião pela UMESp; Especialista em Estudos Teológicos pelo UNASP; Licenciado em Educação pela Faculdade Paulista São José; Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Ibirapuera; Diretor Acadêmico do Centro de Estudos Júlio Verne; Pesquisador de Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Literatura e Religião.

Agda Nunes dos Santos Oliveira

Especialista em Educação Ambiental pela UNIFESP, Metodologia e Docência no Ensino Básico e Superior na Faculdade Anchieta, licenciada em Matemática, é Pedagoga e Docente da rede pública estadual de ensino e na orientação educacional da Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Bruno Galasso

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

Claudio Luiz da Silva Oliveira

Graduado em Letras com habilitação em Português e Espanhol, Especialista em Tecnologias de Informação e Comunicação e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Espanhola. Mestre em Letras. Doutorando em Estudos da Tradução. Professor Assistente vinculado ao Centro de Educação e Letras da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.

Denise Monique Dubet da Silva Mougá

Bióloga, Mestre e Doutora pela USP, professora e pesquisadora do curso de Ciências Biológicas da Univille, editora chefe do periódico científico Acta Biológica Catarinense. É consultora e assessora para projetos científicos, com mais de 40 artigos publicados, um livro e quatro capítulos de livros.

Diogo Canhadas

Professor efetivo de Filosofia da rede estadual paulista (SEDUC-SP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo.

E-mail: dcanhadas@hotmail.com

Genivaldo Jesus dos Santos

Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

E-mail: genivaldo.jsantos@outlook.com

Juliana Pedroso Bruns

Poetisa, escritora e pesquisadora. Cursa Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau - (PPGE-FURB). É bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pedagoga e Especialista em Educação pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE.

Josefina Carmem Diaz de Mello

Possui graduação em Português-Inglês e Pedagogia (UERJ), Pós-graduação em Supervisão Escolar (UFRJ). Mestrado em Educação, na área de Políticas Públicas de Currículo (UFRJ) e Doutorado na mesma área pela UERJ.

Lineker de Arruda Santos

Discente de Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo, Campus Diadema.

Rita Buzzi Rausch

Cursou Pedagogia na FURB; Especialização em Alfabetização na UNIVALI; Mestrado em Educação na FURB; Doutorado em Educação na UNICAMP e Pós-doutorado em Educação na UFSC. Atualmente é professora aposentada e atua como professora visitante no PPGE da UNIVILLE e professora visitante também no PPGE da FURB.

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral

Doutora em Engenharia de Produção / Gestão Estratégica de Programas de EaD – UFRJ. Docente da FGV em cursos de MBA e atua no Centro Universitário São José como Coordenadora Pedagógica da Escola de Inovação, Tecnologia e Educação a Distância da instituição.

Sandra Paschoal Leite de Camargo Guedes

Graduada, Mestre e Doutora em História pela USP e pós-doutora em Museologia pela Universidade Lusófona de Lisboa. Professora e pesquisadora da Universidade da Região de Joinville, no curso de História e no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade. Atua nas áreas de História e Patrimônio Cultural mais especificamente na linha de representações e museus.

Taiza Mara Rauén Moraes

Graduada em Letras pela Universidade do Contestado/SC, Mestrado e Doutorado em Literatura pela UFSC. Professora titular na UNIVILLE. Desenvolve pesquisas em linguagem, crítica e memória. É Editora Chefe da Revista digital Confluências Culturais, vinculada ao PRPPG/UNIVILLE. Coordena a PROEX/PROLER/UNIVILLE.

Telma A. de Souza Gracías

Chefe do Departamento de Matemática e Professora de Ensino Médio nos Estados Unidos da América. Doutora em Educação Matemática.

E-mail: telmagracias@hotmail.com

Tainã Brasil Pantarotto Pelat

Professora de Educação Infantil na PMSP. Pedagoga - Faculdade Diadema (2016). Especialista em Psicopedagogia Institucional – Faculdade Campos Elísios – FCE (2017), Mestranda – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

E-mail: tai.bppelat@gmail.com

Thiago Rozineli

Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Está Coordenador Educacional do Senac São Paulo. Atua em Educação Básica, Ensino Profissional, realiza trabalhos com Formação de Professores, Desenvolvimento Educacional para a Prática Pedagógica, Orientação Pedagógica, Desenvolvimento de Projetos e Gestão Escolar.

Wilson Robson Griebeler

Mestre em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), especialista em Educação Inclusiva, especialista em Gestão Cultural e Licenciado em Música. Professor convidado do curso de especialização em Educação Musical da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) ministrando a disciplina de Música e Educação Especial e orientando a produção de trabalhos de conclusão de curso.

E-mail: wilsonxinho@yahoo.com.br

Ficha Técnica

Título	Movimentos Docentes
Subtítulo	Experiências, vivências e histórias
Organizadora	Marilena Rosalen
Autores	Alexandre Medeiros, Claudio Luiz da Silva Oliveira, Genivaldo Jesus dos Santos, Bruno Galasso, Diogo Canhadas, Lineker de Arruda Santos, Juliana Pedroso Bruns, Rita Buzzi Rausch, Agda Nunes dos Santos Oliveira, Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral, Josefina Carmem Diaz de Mello, Sandra Paschoal Leite de Camargo Guedes, Taiza Mara Rauen Moraes, Denise Monique Dubet da Silva Mouga, Wilson Robson Griebeler, Tainã Brasil Pantarotto Pelat, Thiago Rozineli e Telma A. de Souza Gracias
Páginas	236
Edição	1 ^a
Volume	1
Ano	2020
Cidade	Diadema
Editora	V&V Editora
ISBN	978-65-88471-02-9
DOI	10.47247/VV/MR/88471.02.9

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, editores, organizadora e autores, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão, entre em contato conosco pelo e-mail contato@vveditora.com

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes e site e também nossos eventos.

O ano de 2020 se iniciou repleto de surpresas e desafios, no contexto global uma pandemia ainda assola as nações.

Crises sanitária, econômica, política, institucional. Crise civilizatória... Tempos de embate entre Ciência e descrédito, Educação e desvalorização. Não há como não nos atermos em Paulo Freire diante da realidade que vivemos.

"É preciso esperar", disse Freire. E este livro é isto, um pequeno sopro de esperança. O primeiro da coleção Comunidade Movimentos Docentes, um projeto criado pelo grupo de mesmo nome e que visa contribuir na luta pela Educação, juntando professoras, professores e estudantes numa grande comunidade de prática.

Na perspectiva de resgatar a sensibilidade do mundo na percepção da beleza da arte de ensinar e aprender.

Boa leitura!

Os editores.

