

COLEÇÃO

Educação Básica em Pesquisa

CIAR  
CENTRO INTEGRADO DE  
APRENDIZAGEM EM REDE



VOLUME 4

## Experiências na Educação Básica

Práticas de Formação e  
Metodologias de Ensino

ORG.

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto  
Marcos Antonio Gonçalves Júnior

**COLEÇÃO**

**Educação Básica em Pesquisa**

**CIAR**  
CENTRO INTEGRADO DE  
APRENDIZAGEM EM REDE



**VOLUME 4**

**Experiências na  
Educação Básica**

Práticas de Formação e  
Metodologias de Ensino

**ORG.**

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto  
Marcos Antonio Gonçalves Júnior

**Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**GPT/BC/UFG**

---

E96      Experiências na Educação Básica: Práticas de Formação e Metodologias de Ensino. [Ebook] / Organizadores Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto, Marcos Antonio Gonçalves Júnior. – Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF). – Goiânia: Ciar UFG, 2022. (Educação básica em pesquisa ; 4)

Produção do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB  
Inclui bibliografia.

ISBN (Ebook): 978-65-997623-6-9

1. Educação básica. 2. Ensino fundamental - Aspectos políticos - Brasil. 3. Educação inclusiva. I. Lyra-Silva, Gene Maria Vieira. II. Déa, Vanessa Helena Santana Dalla. III. Coleção. IV. Universidade Federal de Goiás.

CDU: 37.013.31

---

Bibliotecário responsável: Joseane Pereira / CRB1: 2749

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

### Reitora

Prof. Dra. Angelita Pereira de Lima

### Vice-Reitor

Prof. Dr. Jesiel Freitas Carvalho

### Coodernador Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira

### Vice-Coodernadora Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Prof. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel

### EXPERIÊNCIAS CRÍTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO SEXUAL, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS, INCLUSIVAS E AMBIENTAIS

#### Organizadores

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto  
Marcos Antonio Gonçalves Júnior

#### Autores

Andrea da Silva Marques Ribeiro  
Adriane Oliveira de Lima  
Bárbara Conceição da Silva  
Bruno de Carvalho Pereira  
Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira  
Célia Sebastiana Silva  
Christiane de Faria Pereira Arcuri  
Dilma Aparecida Moreira  
Elaine Duarte Rezende  
Eliane Rose Santos de Araújo  
Gabriela Félix Brião  
Letícia de Souza Gonçalves  
Leonarley Rodrigo Silva Barbosa  
Leonardo Freire Marinho  
Lidiane Aparecida de Almeida  
Lorena Rosa Branquinho  
Luciane Lage Pazito  
Marcos Antonio Gonçalves Júnior  
Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha  
Maria Cristina Ferreira dos Santos  
Nayra Thayne Cena de Oliveira  
Nelson Carlos dos Santos  
Newton Freire Murce Filho  
Rayane Silva de Souza  
Samuel Rodrigues do Nascimento

#### Apoio

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

#### Realização

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFG)  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/Uerj)

## CORPO DE PARECERISTAS

Profa. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins (Colégio Pedro II-RJ)  
Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel (Colégio Pedro II e IFRJ-RJ)  
Prof. Me. Alex Egido (UEL-PR)  
Profa. Dra. Cláudia Aparecida de Oliveira Leite (UEMG-MG)  
Prof. Dr. Cláudio Maia Porto (UFRRJ-RJ)  
Profa. Dra. Cristiane da Silva Santos (UFCAT-GO)  
Profa. Dra. Daniella Assemany da Guia (UFRJ-RJ)  
Prof. Dr. Demian Garcia Castro (Colégio Pedro II-RJ)  
Profa. Dra. Edite Resende Vieira (Colégio Pedro II-RJ)  
Profa. Dra. Elizete Albina Ferreira (PUC-GO)  
Profa. Dra. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos (Colégio Pedro II-RJ)  
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura (UFMA-MA)  
Profa. Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira (UEMS-MS),  
Profª. Drª. Leila Aparecida de Souza (UNIFESSPA-PA)  
Profa. Dra. Mad' Ana Desirée Ribeiro de Castro (IFG-GO)  
Prof. Dr. Marcelino Euzebio Rodrigues (Colégio Pedro II-RJ)  
Prof. Dr. Márcio de Albuquerque Vianna (UFRRJ-RJ)  
Profa. Dra. Patrícia Maneschy Duarte (IFRJ-RJ)  
Profa. Dra. Paula Franssineti de Moraes Dantas Vieira (IFG-GO)  
Prof. Dr. Rainer Gonçalves Sousa (IFG-GO)  
Profª. Drª. Shirlei Neves dos Santos (IFB-DF)  
Profa. Dra. Suely Aires Pontes (UFBA-BA)  
Profa. Dra. Talita Tatiana Dias Rampin (UnB-DF)  
Profa. Dra. Telma Alves (IFRJ-RJ)  
Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci (Prefeitura de Valinhos-SP)  
Profa. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes (IFG-GO)

## CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE

Direção do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede  
Wagner Bandeira

Vice-direção do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede  
Sílvia Figueiredo

Coordenadora de Publicação  
Ana Bandeira

Coordenação de Comunicação  
Raniê Solarevsky de Jesus

Coordenação Pedagógica e Gestão Moodle  
Janice Lopes

Coordenação Tecnológica  
Amilton Araújo

Desenvolvimento  
Leandro Pimentel

Diagramação  
Rafael G. Cardoso

Ciar UFG  
Goiânia, 2022

# Sumário

02 Prefácio

---

03 Apresentação

---

**06** Ensino de Arte na Educação Básica: Reflexões em um Grupo de Trabalho  
Dilma Aparecida Moreira  
Newton Freire Murce Filho

---

**17** Arte e Cotidiano -os mapas-visuais como metodologia de ensino  
Christiane de Faria Pereira Arcuri  
Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira

---

**23** Intervenções Urbanas: experimentações artísticas no espaço público  
Newton Freire Murce Filho  
Samuel Rodrigues do Nascimento

---

**30** Ações de insubordinação criativa identificadas na utilização do lúdico em aulas de matemática  
Gabriela Félix Brião  
Luciane Lage Pazito  
Lorena Rosa Branquinho  
Bárbara Conceição da Silva  
Bruno de Carvalho Pereira

---

**39** Pesquisa Narrativa em Educação Matemática: um olhar sobre algumas pesquisas  
Nayra Thayne Cena de Oliveira  
Marcos Antonio Gonçalves Júnior

---

**52** Alimentação e Tik Tok: Uma Proposta Interdisciplinar entre o Ensino de Matemática e Química  
Rayane Silva de Souza  
Lidiane Aparecida de Almeida

## **A Leitura Literária Na Sala De Aula Da Educação De Jovens E Adultos: desafios e possibilidades na formação do leitor**

Nelson Carlos dos Santos

**60**

Célia Sebastiana Silva

---

## **O Site Folhinha Aplicada Como Um Exercício De Autoria**

Leonarley Rodrigo Silva Barbosa

**67**

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

---

## **As Metodologias Ativas e o Percurso entre a Tradição e a Inovação**

Adriane Oliveira de Lima

**73**

Letícia de Souza Gonçalves

---

## **PADAVAM: Curso Práticas Docentes no Ava Moodle**

Elaine Duarte Rezende

**81**

Andrea da Silva Marques Ribeiro

---

## **Como Professores e Professoras Pensam o Currículo Escolar?**

Eliane Rose Santos de Araújo

**86**

Maria Cristina Ferreira dos Santos

---

## **Nada Será Como Antes: O futuro da sala de aula e a construção de escolas que conectem pessoas, saberes e territórios**

Leonardo Freire Marino

**96**

---

**106** Sobre os autores

---

Em meio a uma avaliação de Programas de Pós-graduação que se arrastava desde 2021, recebo o agradável convite para prefaciar este livro organizado pelos colegas e pesquisadores Maria Cristina Ferreira dos Santos, do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do CAP/UERJ, e Marcos Antonio Gonçalves Júnior, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG. O livro em questão reúne relatos de experiência, de pesquisa e ensaios teóricos de trabalhos sobre o Ensino na Educação Básica de pesquisadoras(es) ligadas(os) aos dois Cursos de Mestrado Profissional. Trata-se de importante realização editorial que apresenta como ponto relevante a inter-regionalização dos PPG da Área de Ensino, envolvendo orientadoras(es) dos dois cursos e pós-graduandas(os) que desenvolveram suas pesquisas na Educação Básica.

Considerando o atual momento em que nos encontramos com os incessantes ataques à Educação Pública, a desvalorização do professor, o período pós-pandêmico e a desmotivação de nossos estudantes, ler este livro que chega ao quarto volume, fruto de trabalho colaborativo, traz-me alegria. Ademais, renova a minha esperança de que, juntos, vamos vencer esses obstáculos e contribuir para o fortalecimento da Educação pública brasileira.

Ao longo do texto somos convidados a caminhar por 12 capítulos que apresentam produtos educacionais e reflexões acerca da Educação Básica. Além disso, eles demonstram a importância dos Programas de Pós-Graduação da modalidade profissional na Área de Ensino para a formação, reflexão e construção da identidade docente daqueles que atuam na sala de aula.

Neste livro, os autores/as enaltecem a Educação Básica, a partir da formação de professores, e as metodologias de ensino em diferentes contextos. Apresentam-nos os processos de ensinar e aprender por meio de suas pesquisas e produtos educacionais desenvolvidos, tomando por base as realidades das regiões Centro-Oeste (Goiás) e Sudeste (Rio de Janeiro).

Nesse processo devemos considerar que o professor, para atender as demandas e exigências impostas pelo acelerado progresso das sociedades em transformação, precisa aprender a ensinar de forma diferente daquela pela a qual foi ensinado para responder a necessidades, como:

[...] demonstrar um conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto de sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores. Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida (FLORES, 2003, p. 129).

Em tal contexto, exalta-se a missão dos Cursos de Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica do CAP/UERJ e do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG. Em meio às novas exigências requeridas do profissional professor para atender as demandas da sociedade, eles estão contribuindo com o processo de desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica - discentes e egressos dos dois cursos de Mestrado Profissional.

A obra que aqui se apresenta constitui importante espaço para dar visibilidade ao conhecimento e produtos educacionais que os professores produziram ou estão produzindo para a Educação Básica. Ademais, valoriza a

pesquisa na formação docente enquanto elemento articulador e colaborativo nos diferentes caminhos do processo educacional e da plena atuação profissional.

Profa. Dra. Ivanise Maria Rizzatti

<sup>1</sup> FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 127-160.

<sup>2</sup> Professora do Magistério Superior, Classe Adjunto A, Nível I da Universidade Federal de Roraima. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) desde 2014. Participa da Red de Competencias Científicas e Innovación Tecnológica/Paraguai. Atualmente é subcoordenadora estadual em Roraima do Programa Futuras Cientistas/CETENE. Coordenadora Adjunta dos Programas Profissionais da Área de Ensino na CAPES, gestão 2018-2022.

O início da parceria entre os dois Programas de Pós-graduação Profissionais voltados para o Ensino da Educação Básica, o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), sediado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG), e o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Unidade Acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), remonta ao final do ano de 2020. À época, os então Coordenadores dos dois Programas trocaram mensagens em busca de pareceres para trabalhos desenvolvidos por docentes, discentes e egressos dos Programas que coordenavam, parceria esta que vem se estreitando cada vez mais. Ocorreram, desde 2020, participações em aulas inaugurais dos Programas, em Colóquios de encerramento de semestre letivo e em Projeto de Extensão, incluindo-se exposição e divulgação de Produtos Educacionais desenvolvidos por discentes e professores do PPGEEB e do PPGEB. Em 2021, foram realizadas cinco Mesas Virtuais envolvendo egressos e professores dos dois Programas e para 2022 estão planejadas outras cinco dessas Mesas. Na busca por aprofundar ainda mais os laços acadêmicos surgiu, em uma das reuniões realizadas, a ideia de uma publicação conjunta, um livro no formato de e-book, que abarcasse trabalhos desenvolvidos por integrantes dos dois Programas e que pudesse refletir e difundir a qualidade do trabalho o qual temos tanto orgulho.

O PPGEEB e o PPGEB decidiram que a publicação conjunta consistiria no volume 3 da coleção intitulada Educação Básica em Pesquisa, que contava com dois volumes já publicados. Fizemos a chamada para a publicação no âmbito dos dois Programas e tivemos a alegria de receber vinte e três capítulos com temáticas variadas. Diante da grandiosidade do material, optamos por trabalhar com dois volumes. Ademais, vislumbramos a possibilidade de editar não apenas o volume 3 da coleção **Educação Básica em Pesquisa**, mas também o volume 4. Na organização dos capítulos, percebemos que alguns deles diziam respeito a uma abordagem de ensino crítica, os quais acabaram por constituir o volume 3, intitulado **Experiências Críticas de Ensino na Educação Básica**: educação sexual, questões étnico-raciais, inclusivas e ambientais. Os demais capítulos versavam sobre metodologias inovadoras e formação de Professores nas diversas áreas do conhecimento e passaram a constituir este volume 4, que ora apresentamos: **Experiências na Educação Básica**: práticas de formação e metodologias de ensino.

<https://www.youtube.com/channel/UC9Vepfmv8HAKYmmiNYeQQHg>

[publica.ciar.ufg.br/ebooks/educacao-basica-pesquisa/index.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/educacao-basica-pesquisa/index.html)

A transformação da sociedade e os avanços tecnológicos têm aberto novos caminhos para os processos de ensinar e aprender. Nos capítulos que constituem esse e-book, serão apontados alguns desses caminhos.

O presente volume traz, portanto, uma coletânea de narrativas voltadas para professores e futuros professores nos formatos de relatos de pesquisas, relatos do desenvolvimento e aplicação de Produtos Educacionais e ensaios teóricos. Acreditamos que todos os capítulos aqui discutidos possam contribuir de forma significativa para o Ensino na Educação Básica. Na sequência, apresentamos, brevemente, os doze capítulos que constituem este e-book.

Os três capítulos iniciais estão voltados para o ensino das Artes na Educação Básica. O primeiro capítulo, de autoria de Dilma Aparecida Moreira e Newton Freire Murce Filho, traz uma investigação de como vem sendo realizado o ensino de Artes na Escola e apresenta, como uma das conclusões, a importância da realização de cursos de formação continuada para ampliar o conhecimento e potencializar as práticas pedagógicas daqueles que ministram essa disciplina. No segundo capítulo é apresentada a pesquisa, em andamento, das autoras Carolina Marques Garcia

Pereira e Christiane de Faria Arcuri sobre os programas curriculares propostos nos livros do Programa Nacional de Livro Didático e do Material Didático/PNL D e a utilização de Mapas Visuais como estratégias metodológicas para o ensino de Artes na Educação Básica. Já o terceiro capítulo do e-book, intitulado Intervenções Urbanas: experimentações artísticas no espaço público, relata desenvolvimento e aplicação do Produto Educacional elaborado pelos autores no âmbito do PPGEEB; consiste na realização de uma exposição de trabalhos artísticos dos alunos participantes da pesquisa por eles realizada.

Os Capítulos 4, 5 e 6 trazem novas possibilidades para o ensino da Matemática na Escola. No Capítulo 4, Gabriela Félix Brião e alguns de seus colaboradores questionam a padronização do trabalho docente no sentido de se respeitar o desenvolvimento intelectual do estudante; eles realçam a importância da Ludicidade no Ensino da Matemática na Educação Básica com vistas à melhoria da aprendizagem. No Capítulo 5, intitulado Pesquisa Narrativa em Educação Matemática: um olhar sobre algumas pesquisas, os autores realizam um ensaio teórico introdutório com o objetivo de compreender o papel do pesquisador nas narrativas e como estas podem ser usadas na investigação. No Capítulo 6, Rayanne Silva de Souza e Lidiane Aparecida de Almeida apresentam uma proposta interdisciplinar para o Ensino de Matemática e Química a partir de várias atividades que têm como tema a alimentação, mostrando a forte conexão existente entre as duas disciplinas.

Nos Capítulos 7 e 8 está presente a temática da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na criação de um Jornal na Escola. No Capítulo 7, intitulado A leitura literária na sala de aula da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades na formação do leitor, dos autores Nelson Carlos dos Santos e Célia Sebastiana Silva, são efetuadas reflexões acerca dos desafios e possibilidades para a formação do leitor literário na EJA. Os autores destacam que o exercício da leitura de textos literários pode possibilitar, estimular e ampliar a visão crítica e reflexiva da realidade social vivida pelos estudantes dessa modalidade de ensino.

Os autores do Capítulo 8, intitulado O site folhinha aplicada como exercício de autoria, apresentam o site mencionado, produto educacional oriundo de trabalho de pesquisa realizado no PPGEEB. Contempla produções estudantis da Educação Básica, tais como: narrativas, poemas, desenhos, gráficos, vídeos, músicas, entre outras modalidades discursivas. Essas práticas pretendem reconhecer o exercício de autoria e promover o encontro com o outro; para tanto, abordam temáticas trazidas pelo espaço escolar e acrescentam outras.

No Capítulo 9 do volume, As metodologias ativas e o percurso entre a tradição e a inovação, as autoras fazem um ensaio teórico no qual são levantadas várias ponderações. Estas são baseadas nos pressupostos de diversos pesquisadores sobre a inserção das Metodologias Ativas nas salas de aula e os desafios relacionados a essa inserção. As autoras chamam a atenção para o papel fundamental a ser desempenhado pelo professor nesse movimento, bem como para o fato de que a parte pedagógica merece atenção especial.

No Capítulo 10, intitulado PADAVAM: Curso Práticas Docentes no Ava Moodle, são evidenciados o desenvolvimento e a aplicação do produto educacional intitulado PADAVAM, um curso voltado para práticas docentes no Ava Moodle. As autoras, Elaine Duarte Rezende e Andrea da Silva Marques Ribeiro, pesquisaram como os docentes da Educação Básica aprendem, a partir da participação em um curso on-line, a utilizar recursos e ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle e a desenvolver práticas pedagógicas. As autoras realçam que a formação continuada dos professores é primordial para o uso efetivo dos AVAS no contexto da Educação Básica.

No Capítulo 11, de título Como professores e professoras pensam o currículo escolar?, Eliane Rose Santos de Araújo e Maria Cristina Ferreira dos Santos trazem um recorte da pesquisa intitulada Professor, que currículo é esse? Percepções sobre a autonomia, saberes e formação dos docentes no Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação realizada no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB, com professores atuantes em escolas da Rede Municipal do 5º Distrito de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro. Na pesquisa mencionada buscou-se investigar a seguinte questão: quais são as percepções de currículo desses docentes? A pesquisa teve por objetivo compreender o papel docente na produção dos currículos desenvolvidos nas escolas.

O Capítulo 12, último capítulo desse volume, traz reflexões sobre uma possível crise na escola moderna. Intitula-se Nada Será Como Antes: o futuro da sala de aula e a construção de escolas que conectem pessoas, saberes e territórios, de autoria de Leonardo Freire Marino. O Capítulo traz o pensamento de pesquisadores acerca do indicativo de uma crise vivida pela escola, relacionada à expansão do modelo escolar em diferentes países e, simultaneamente, à grande multiplicação de questionamentos em relação ao funcionamento, à eficácia e à legitimidade dos processos educativos. Esse cenário determinaria a existência de uma instituição em crise.

Em tempos de críticas tão severas dirigidas à universidade pública, à escola pública e ao fazer docente, acreditamos que este e-book - fruto de pesquisas realizadas em cursos de Mestrados Profissionais voltadas para o chão da escola - possa servir como inspiração para aqueles que, de fato, lutam e acreditam na Educação Pública de qualidade.

Convidamos todos (as) à leitura!

Um abraço afetuoso,

Rio de Janeiro-RJ, Goiânia – GO, julho de 2022.

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

e Marcos Antonio Gonçalves Júnior

# Ensino de Arte na Educação Básica: Reflexões em um Grupo de Trabalho

## AUTORES

Dilma Aparecida Moreira

Newton Freire Murce Filho

06

## 1. Introdução

Este texto foi elaborado a partir da dissertação intitulada *Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*. A dissertação, resultado de nossa investigação, foi realizada durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG), entre 2019 e 2021.

Participaram da pesquisa dezessete professores, sendo alguns habilitados em arte e outros não-habilitados. Esses docentes dão aulas de arte na rede pública estadual de educação básica, em municípios que compõem o polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (doravante, Cefapro), de Cuiabá, Mato Grosso. Escolhemos o polo de Cuiabá pelo fato de ser o lugar no qual atuamos profissionalmente.

O objetivo principal deste estudo constituiu-se em investigar as concepções teórico-práticas dos professores participantes da pesquisa, sobre o ensino de arte. A opção pelo tema da pesquisa foi motivada por nossa inquietação, como profissional da área, ao perceber como o ensino de arte vem sendo tratado nas escolas, em especial no que tange às seguintes questões: a atribuição de aulas de arte para professores não habilitados na área e a falta de formação continuada para os professores de arte nas escolas da rede estadual.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) (BRASIL, 1998), e também salientado por Barbosa (2012), a arte passou a ser reconhecida como área de conhecimento específica e assegurada de um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Nesse movimento, fez-se imprescindível também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDB), de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, após longas lutas dos arte-educadores brasileiros.

Contudo, essas conquistas vêm sendo subtraídas com as mudanças ocorridas na legislação nos últimos tempos. Como consta na Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), no Ensino Médio, a arte é componente obrigatório no currículo escolar, mas não é obrigatória para o estudante.

Outra questão importante diz respeito a quem pode ministrar aulas de arte. Um levantamento de dados realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), acerca da realidade do ensino na educação básica de Mato Grosso, emitido em 30/10/2018, em forma de relatório (nº 62). Esse relatório, disponibilizado no Business Intelligence/Sistema Integrado de Gestão Educacional (BI/SIGEDUCA), revela elevado número de aulas de arte ministradas por profissionais não habilitados na disciplina.

O percentual de docentes que dão aula de arte nas escolas, com habilitação na disciplina, é de 45% e os que dão aula de arte sem essa habilitação é de 55%. A forma como a arte vem sendo tratada pelas políticas públicas de educação

é preocupante. Ações como a atribuição de aulas a professores não habilitados na área, bem como a carência de políticas públicas de formação continuada para os docentes necessitam ser repensadas.

A partir dessa problematização, os questionamentos acerca do ensino de arte (ou quem dá aula de arte) que nortearam a pesquisa foram os seguintes: Quais são as concepções teórico-práticas dos participantes da pesquisa sobre ensino de arte na educação escolar? Quais são as percepções dos participantes em relação às concepções de ensino de arte que perpassam a educação básica? Como os participantes concebem o papel da arte na escola? Como se dá o processo de ensino de arte na escola, identificado nas falas dos participantes?

Na busca por melhor entendimento a respeito de tais questões, propomos a organização de um Grupo de Trabalho (doravante, GT) intitulado Oficinas de arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica, com os professores participantes da pesquisa, de forma remota, devido à pandemia da Covid-19. Neste GT, desenvolvemos estudos e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica, de modo a obter elementos para atender aos objetivos da pesquisa, quais sejam: conhecer e discutir as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte, ampliar o conhecimento dos professores participantes sobre o assunto, gerando possíveis benefícios para a formação e as práticas pedagógicas desses docentes.

Foram elaborados os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa: desenvolver estudos e reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino de arte com os professores envolvidos no estudo; identificar as relações entre concepção e prática dos participantes sobre o ensino de arte; desenvolver, com os docentes, uma experiência de apreciação estética da arte, por meio de uma visita virtual ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*; propor aos participantes da pesquisa a elaboração de atividades pedagógicas, para serem vivenciadas com os estudantes; investigar os desafios no ensino de arte apontados pelos participantes da pesquisa; verificar se os estudos e as reflexões realizadas no GT contribuíram para potencializar, mobilizar ou transformar as práticas pedagógicas; coletar dados a serem analisados para a pesquisa.

Para a organização e o desenvolvimento deste estudo, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, em uma perspectiva participativa e reflexiva, conforme Thiollent (2011), e considerando, igualmente, as abordagens qualitativas de pesquisa em educação, sistematizadas por Ludke e André (2020).

Durante o estudo no GT realizamos a coleta de dados com os professores participantes da pesquisa, por meio dos seguintes instrumentos: questionário inicial, questionário final, entrevistas e diário de campo. Uma das justificativas da pesquisa passa pela convicção de que a ampliação do conhecimento sobre a arte alarga nossa capacidade de análise crítica da realidade. Além disto, pode proporcionar experiências estéticas, de fruição e de reflexão sobre diferentes produções artísticas e culturais.

Para fundamentar a investigação, utilizamos referenciais teóricos de autores como Barbosa (2012, 2014, 2015), pioneira da arte/educação no Brasil e referência nos estudos sobre o ensino de arte. Essa autora salienta que a arte na escola não tem o objetivo de formar artistas; o que se pretende é formar o conhecedor da obra de arte. Silva e Araújo (2007), por sua vez, visam a compreender quais tendências e concepções de ensino de arte estão presentes na educação escolar brasileira. Tourinho (2012) ressalta que a transformação nas concepções do ensino de arte na educação tem ajudado a compreender que esse olhar não está em busca de soluções, mas sim de provocações. Rizzi (2012) pontua que a arte é importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. O estudo desses autores ratifica uma perspectiva freiriana. Freire (1981, 1989, 1996) destaca que toda prática educativa deve envolver uma postura teórica por parte dos docentes que contemple a perspectiva crítica e transformadora, ou seja, a educação como ato político e estético.

Partimos do pressuposto de que a atuação de professores no ensino de arte, sem habilitação específica em artes, e a falta de formação continuada para esses profissionais podem representar prejuízos para a formação e a prática pedagógica desses docentes. Como consequência, pode afetar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A estruturação desse texto sobre o relato da pesquisa está organizada em três tópicos. No primeiro, apresentamos as principais concepções teórico-práticas que perpassam o ensino de arte. Elas são identificadas nas diferentes tendências conceituais do processo educacional no Brasil e nas falas dos participantes do GT. No segundo tópico, descrevemos o processo metodológico da pesquisa. No terceiro, tratamos da análise e discussão dos dados coletados e dos resultados. Na sequência, apresentamos as concepções sobre o ensino de arte no Brasil, que também foram identificadas nas falas dos participantes ao longo das oficinas do GT.

## 1. Concepções sobre o ensino de arte na educação escolar brasileira

O ensino de arte no Brasil foi marcado pela dependência cultural européia. A Missão Francesa constituiu a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte no país. No final do século XIX, foi inserido o ensino do desenho na educação como preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias. Esse movimento perdurou até o modernismo. No século XX, com as reformas educacionais da Escola Nova, foi introduzida na educação a ideia de arte como expressão.

Com as reformas educacionais da Escola Nova, somente na década de 1970, a educação artística passou a ser obrigatória no ensino formal. Com a reformulação da educação brasileira em 1971, os objetivos e o currículo foram configurados por meio da LDB, nº 5.692, no sentido de profissionalizar a mão de obra. Já em 1973, foram criados os cursos de arte/educação nas universidades, concebendo um currículo básico aplicado em todo o país.

Na década de 1980, prevaleceu a concepção de arte como campo de conhecimento e, a partir dos anos 1990, os PCN destacam a necessidade de se construir uma formação de cidadãos para o mundo do trabalho. A legislação educacional brasileira inclui a arte como componente curricular obrigatório da educação básica, constituindo as linguagens artísticas, sendo: artes visuais, música, teatro e dança.

Entre as diversas concepções sobre o ensino de arte no Brasil, distinguimos quatro que, na percepção dos autores citados na introdução deste texto, marcaram o percurso histórico da arte/educação no país e continuam presentes na prática pedagógica. São elas: concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica; como desenvolvimento da expressão e da criatividade; como atividade e como conhecimento.

### 1.1 Concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica

Essa concepção fundamenta-se na tendência pré-modernista da educação, com influências jesuíticas, a partir de 1549, quando teve início “o ensino de arte na Educação Brasileira por meio de processos informais” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 4). É uma concepção marcada basicamente por dois princípios: o ensino de técnicas artísticas que visava à preparação para a vida no trabalho; e o ensino de arte como ferramenta pedagógica para o ensino de outras disciplinas com foco em uma visão utilitarista da arte.

Conforme pontua Barbosa (2012), o ensino desenvolvido pelos jesuítas pautava-se na retórica e nos ofícios manuais. As técnicas artísticas eram utilizadas com o objetivo de catequização; a retórica, no entanto, depositava maior valor no trabalho manual.

Já na educação formal, “o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da academia imperial de belas artes, em 1816” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 4), que objetivava uma orientação neoclássica. O fazer artístico consistia

no ensino do desenho formal, com regras rígidas, como a produção de figuras, de desenho de modelo vivo, de retrato e de cópia de estamparias.

A academia de belas-artes “estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império e, com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servira à conservação do poder” (BARBOSA, 2012, p. 16). Com o crescimento das indústrias, o ensino do desenho na escola ganhou a perspectiva do desenho artístico, industrial e geométrico.

Barbosa (2012) esclarece que, nesse período, houve grande repercussão cultural das ideias de Rui Barbosa, tais como: o desenho precisa ser orientado no sentido da estilização e da forma; devem prevalecer as formas regulares e geométricas; a arte é fundamental para auxiliar outras disciplinas; o desenho de retrato e a cópia de estamparias necessitam seguir regras rígidas. A partir do ano de 1914, a concepção de ensino de arte como técnica passou a ser contestada pela tendência modernista, por influência da pedagogia experimental. Esse olhar estreitou o paralelismo com a psicologia, como se segue.

## 1.2 Concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade

Essa concepção tem seu fundamento na tendência modernista da educação, entre os anos de 1914 e 1971, com influência da pedagogia experimental e bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (doravante, MEA). O ideário pedagógico do MEA era educar por meio da arte, apoiado na concepção de que todos os estudantes eram capazes de criar, bem como de se expressarem artisticamente.

A partir de 1920, os artistas Theodoro Braga e Anibal Mattos deflagaram um movimento contra a intelectualização do ensino do desenho. Barbosa (2012) pontua que enquanto o primeiro propagava um programa baseado nas aplicações do desenho à indústria, o segundo defendia valores estéticos.

Theodoro Braga opunha-se à prática de cópias de imagens no ensino do desenho e enfatizava o exercício de observação das formas da natureza no desenvolvimento dessa representação artística. Na tendência modernista da educação, a concepção de livre expressão e de criatividade, defendida por Theodoro Braga, apoiou-se em motivos da cultura indígena, da flora e da fauna brasileira, com função nacional e social.

Outro aspecto observado na referida tendência é “a sua alta finalidade humana como elemento e manifestação da cultura” (BARBOSA, 2015, p. 106). Para Barbosa (2012), testes psicológicos eram realizados para verificar aptidões dos estudantes nas artes visuais. E, pela primeira vez no Brasil, a livre expressão infantil, por meio de elementos gráficos, foi empregada como índice de processamento lógico-mental e elemento informativo de natureza psicológica. Como referência a essa investigação sobre o grafismo, Barbosa (2012) cita Adalgiso Pereira. Sob o olhar deste autor, há dois tipos de estudantes: os esteto-criadores (futuros artistas) e os copistas (executores).

Outra concepção de ensino de arte abordada por Barbosa (2014) diz respeito à experiência desenvolvida por Carlos A. Gomes Cardim que, ao diagnosticar a aptidão das crianças para a arte, defendia o conceito de que era preciso avaliar padrões estéticos.

Para Barbosa (2014), o conceito de arte infantil como produto estético na cultura brasileira se deu a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, com as correntes expressionistas, futuristas e dadaístas da arte contemporânea.

A formação dos professores na fase modernista foi influenciada pela concepção de arte como experiência, fundamentada em Dewey (1934, 1959), filósofo e pedagogo norte-americano com grande influência na educação brasileira. As experimentações marcadas por movimentos da sociedade de 1960, como a bossa nova, influenciaram o ensino de arte nas escolas de todo o país, e a concepção de arte como livre expressão se expandiu pelas redes de ensino.

Nessa concepção destacam-se os seguintes aspectos: valorização dos sentimentos, da livre expressão e da espontaneidade; reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil; motivação orientada para a fruição e para a experiência direta com a obra de arte; desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e da autonomia dos estudantes.

### 1.3 Concepção de ensino de arte como atividade

A concepção de ensino de arte como atividade advém da segunda fase da virada modernista. Nessa fase, a ditadura militar suprimiu a liberdade de expressão e tornou obrigatório o ensino de arte polivalente, em que um só professor ensinava “[...] música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança, da Educação Infantil ao Ensino Médio” (BARBOSA, 2015. p. 19).

Nesse período, a polivalência era associada ao ensino tecnicista e utilitarista da arte; a prática pedagógica limitava-se à realização de atividades, como preparar os estudantes para cantar o hino nacional nas datas cívicas e ensinar o desenho geométrico para trabalhar em linha de montagem nas fábricas.

Barbosa (2015) ressalta que “A Lei Educacional de 1971 (Lei n. 5.692) era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no Ensino Médio – mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou álibi” (BARBOSA, 2015. p. 20). Essa lei caracterizou os componentes curriculares em duas modalidades: disciplinas, isto é, as áreas do conhecimento, com objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação; e as atividades, que compreendem o desenvolvimento de práticas e procedimentos. Dentro do currículo escolar coube à arte desempenhar o papel de atividade, como afirmam Silva e Araújo (2007).

Na década de 70, difundiu-se a ideia de identificação de ensino de arte com o desenho geométrico, o que era “compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período” (BARBOSA, 2012, p. 11). Essa autora elucida que o ensino de arte na educação básica fracassou naquela época e muitas escolas de Educação Infantil foram fechadas, acusadas de comunistas. No entanto, começavam a despontar ricas exceções, graças às pesquisas de mestrado e de doutorado. Foi uma fase de lutas políticas nas universidades. Esse cenário impulsionou a criação informal de grupos de estudos que, mais tarde, foram financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Surgiram as licenciaturas nas áreas específicas das linguagens artísticas, as quais foram defendidas nas universidades, por críticos, historiadores, arquitetos e designers. Conforme observamos, os documentos atuais reforçam essa concepção de polivalência e restringem o componente curricular arte, ou disciplina de arte, apenas ao conteúdo, à prática ou a componente da linguagem.

O ensino de arte, conforme dispõe a BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio, está especificado no campo artístico-literário, incluso no componente Língua Portuguesa, como componente obrigatório e não como disciplina obrigatória para os estudantes.

A busca e o empenho em defesa da arte continuam ampliando os estudos, e, conseqüentemente, as concepções sobre as linguagens artísticas, como se segue.

## 1.4 Concepção de ensino de arte como conhecimento

A concepção de ensino de arte como conhecimento tem seu princípio na tendência Pós-Moderna e abarca um movimento contemporâneo que ampliou as concepções sobre as linguagens artísticas no Brasil, cujo objetivo é o “essencialismo” no ensino de arte.

Distinguindo os estudos de Eisner (1970), Rizzi (2012) expõe que esse autor teve grande influência conceitual e metodológica no ensino de arte, na segunda metade do século XX. Eisner propôs duas categorias de justificativas para o ensino de arte, denominadas de “contextualista” e “essencialista”. “Os professores que atuam contextualisticamente, segundo Eisner, enfatizam as consequências instrumentais da Arte na educação” (RIZZI, 2012, p. 70-71).

Consoante com Rizzi (2012), alguns professores priorizam as necessidades psicológicas dos estudantes (processos mentais, criatividade), em seus programas de ensino, enquanto outros, as necessidades sociais (ênfase na inserção comunitária). A categoria “essencialista” considera “a função da arte para a natureza humana em geral”; a arte é “importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza” (RIZZI, 2012, p. 71).

Para Barbosa (2015), a concepção de ensino de arte como conhecimento compreende o ensino de forma contextualizada, isto é, uma construção social, histórica e cultural e está ligado à cognição. Esse ensino busca a interculturalidade da arte, em uma perspectiva interdisciplinar, e a integração das artes visuais com as tecnologias contemporâneas.

A autora reitera que a década de 1980 foi revolucionária no ensino de arte. “Ensinar arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos” (BARBOSA, 2015, p. 21). O conceito de arte ampliou-se, interligando-se à cultura, interagindo-se com as mídias visuais, com os conceitos de comunicação menos elitistas, despertando-se para o protagonismo feminino, para o pluralismo cultural, para a ecologia e para os valores comunitários.

A partir dos anos 1990, a concepção de ensino de arte deixa de se relacionar somente à autoexpressão, tal como concebida no período anterior. Com os estudos de Ana Mae Barbosa, no Brasil, o ensino de arte passa a ter uma concepção de construção de conhecimento, com a abordagem denominada “Proposta Triangular”, tal qual pontua Rizzi (2012). A concepção de arte como conhecimento trouxe uma visão crítica sobre a leitura de mundo, “contextualizando o que se vê, o que se faz, o que se interpreta” (BARBOSA, 2015, p. 22). Para essa autora, o conceito de mediação cultural deu-se a partir da relação arte/educação da Escola de Comunicações e Artes – ECA com as leituras de Paulo Freire, sobre a concepção de uma educação libertadora e de transformação.

Apresentamos a seguir o percurso metodológico da pesquisa realizada, que trata da nossa experiência de estudo no GT e da coleta de dados com os professores participantes.

## 2. A abordagem metodológica da pesquisa realizada

A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, fundamentada em Thiollent (2011) e em Ludke e André (2020). O motivo que nos levou à escolha pela pesquisa-ação foi o fato de ser uma modalidade de pesquisa participante, e por proporcionar reflexão continuada, sistemática e empiricamente fundamentada com vista a aprimorar a prática.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2011) como um tipo de pesquisa social com base empírica. É estruturada e realizada em estreita associação com a prática, em que pesquisador e participantes, representativos da situação investigada, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O processo de desenvolvimento da pesquisa foi constituído das seguintes etapas: estruturação, estudo e coleta de dados, análise de dados, discussão dos resultados e a etapa de elaboração do produto educacional, constituído por quatro oficinas de arte, realizadas com os participantes da pesquisa, por meio de um GT. A etapa de estruturação consistiu na identificação do problema a ser pesquisado, na elaboração do projeto de pesquisa, na definição sobre a situação a ser investigada, sobre os participantes envolvidos, no levantamento de referenciais teóricos e na submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG).

Estabelecemos os devidos contatos com as instituições envolvidas para a apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação de autorização para realizar o estudo e a coleta de dados. As etapas de estudo e de coleta dos dados ocorreram com o desenvolvimento das oficinas no GT, com os professores participantes da pesquisa, de forma coletiva e participativa.

Realizamos quatro oficinas de seis horas cada uma, totalizando uma carga horária de vinte e quatro horas. Foram quatro encontros com o grupo por webconferência, com periodicidade semanal e duração de duas horas cada um, para estudo, reflexão e troca de experiências entre os participantes do GT e a pesquisadora; outras quatro horas semanais foram utilizadas para estudos individuais, respostas aos questionários e elaboração de atividades pedagógicas pelos participantes. Estas seriam vivenciadas com os estudantes.

A coleta de dados ocorreu em um período de seis semanas, sendo quatro durante o desenvolvimento das atividades das oficinas e duas nas semanas subsequentes, com a realização das entrevistas, sendo seis participantes do GT. Registramos as informações coletadas por meio dos seguintes instrumentos: um questionário inicial e um questionário final, entrevistas e um diário de campo.

O questionário inicial foi realizado no início do GT remoto, com o objetivo de identificar as concepções teórico-práticas dos participantes da pesquisa e seus desafios pedagógicos no ensino de arte. O questionário final foi realizado após as oficinas, para verificar quais teriam sido os benefícios do estudo na prática pedagógica dos participantes. O diário de campo consistiu de nossas anotações pessoais sobre a realidade observada e ocorreram durante a realização das atividades das oficinas no GT e das entrevistas.

Realizamos a observação participante que nos possibilitou integrar à vivência dos professores no decorrer do estudo e das discussões efetivadas no GT. O foco da investigação consistiu das falas dos participantes, nas quais buscamos identificar as concepções teórico-práticas que eles possuíam acerca do ensino de arte na educação básica. Essas concepções, por sua vez, constituíram nosso objeto de estudo da pesquisa.

A análise e a interpretação dos dados ocorreram pelo método qualitativo de pesquisa em educação com abordagem interpretativa das concepções teórico-práticas dos professores sobre o ensino de arte na educação básica, fundamentadas na organização apresentada por Lüdke e André (2020). Analisamos as falas dos participantes, obtidas pelos seguintes meios: registros audiovisuais (gravação em vídeo), oficinas e entrevistas, registros escritos extraídos do questionário inicial e do questionário final, bem como nossas anotações em um diário de campo, durante a observação.

## 2.1 O produto educacional

De acordo com a Resolução do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás PPGEEB/CEPAE/UFG nº 001/2019, o produto educacional intitulado

Oficinas de arte: estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica é o resultado das atividades da pesquisa.

Por meio do produto educacional, especificado como curso de curta duração, objetivou-se contribuir para as reflexões sobre as concepções de ensino de arte na educação básica. Buscou-se ainda ampliar o conhecimento dos docentes participantes da pesquisa para que possam potencializar suas práticas pedagógicas. Seu acesso está disponível na plataforma EduCAPES: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603919>.

### 3. Análise, interpretação dos dados e resultados

O processo de análise e de interpretação dos dados deu-se com a organização do material coletado da seguinte maneira: transcrição dos dados; codificação (identificação das concepções nas falas dos participantes); categorização dos dados (agrupamentos das falas conforme as categorias, tecnicismo, expressionismo, experimentalismo, criatividade, atividade, polivalência, conhecimento, contextualismo, essencialismo e cognição); análise e discussão dos dados.

Inicialmente, levantamos alguns aspectos sobre o perfil dos participantes, referentes à habilitação para o ensino das linguagens artísticas, vínculo profissional e os desafios no ensino de arte. Por fim, destacamos as concepções teórico-práticas identificadas nas falas dos participantes.

Do total de dezessete professores participantes da pesquisa, sete não são graduados em arte. Dos graduados nessa área, nove são habilitados em música e um em artes visuais. Dos não graduados na área, cinco são pedagogos e dois da área de língua portuguesa. Sobre o vínculo, dez são efetivos e sete contratados temporariamente.

Quanto aos desafios apontados pelos professores, destacamos os seguintes: a implantação da BNCC, ensino remoto e elaboração de material pedagógico (os professores estavam sedentos por ajuda sobre material); a falta de material pedagógico; a carga horária excessiva (muitos trabalham em duas ou mais escolas, com carga horária de 50 a 60 horas semanais); as questões burocráticas (diário, relatório, reuniões ...); o descaso do sistema educacional e do poder público; as dificuldades com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); a falta de formação continuada; as mudanças ocorridas nas políticas públicas de educação, em relação ao ensino de arte. Para além desses desafios, o contexto em que a pesquisa foi realizada revelou o impacto da pandemia sobre o ensino, não somente de arte, evidentemente.

Outro dado que nos chamou a atenção durante nossos diálogos no GT, pautados em Barbosa (2012), foi a referência a termos que remetem à arte, porém, sendo usados de maneira pejorativa e preconceituosa, impactando os participantes durante os estudos e as reflexões no GT. Por exemplo, a frase “entendeu ou quer que eu desenhe”, como se o desenho dissesse respeito e/ou fosse necessário para quem não tem entendimento suficiente das palavras. É um tipo de frase bastante comum que desconsidera, inclusive, as habilidades altamente sofisticadas, porém, exigidas ao se interpretar/ler um determinado desenho.

Outras expressões também referidas à arte, porém, usadas em sentido pejorativo, foram identificadas pelos participantes do GT, tais como: “deixa de drama...”, “...pessoa dramática”. “Drama” é um conceito do campo da arte teatral, porém, utilizado em expressões como estas, sendo associado a algo desagradável, chato e aborrecedor. E ainda: “...dancei”, termo usado quando alguém se dá mal em alguma coisa. No que tange ao campo da música, “flauta” remete ao comportamento preguiçoso de alguém: “está levando a vida na flauta”. Outras vezes, o termo “arte” é associado a uma atitude reprovável, como em: “não faça arte”, “pare de fazer arte”, “você é muito arteiro”. Esses termos, mesmo que não sejam ditos com intenções pejorativas, reproduzem concepções distorcidas e, conseqüentemente, depreciam a arte.

Em consonância com as análises e a interpretação de nossos dados, identificamos que os modos como os participantes concebem o ensino de arte, ou como desenvolvem sua prática pedagógica, estão relacionados a diferentes fatores, por exemplo: a compreensão do papel da arte na escola; a experiência profissional; a formação específica e continuada; a visão acerca da influência do contexto social, político e econômico, no ensino de arte, e o entendimento das políticas públicas educacionais.

Além disso, na maioria das vezes, as práticas pedagógicas dos professores de arte são determinadas por orientações de políticas educacionais vigentes, nem sempre suficientemente claras. Verificamos diferença entre o que foi explicitado nas falas dos professores e o que apresentaram por meio das atividades pedagógicas elaboradas e/ou desenvolvidas com os estudantes. Em suas falas, os participantes expressaram, em grande parte, a concepção de arte como desenvolvimento da expressão e criatividade e como conhecimento; porém, nas atividades elaboradas por eles predominou a concepção de arte como técnica e como atividade.

## Considerações finais

Desenvolvemos a pesquisa por entender que a reflexão sobre as linguagens artísticas pode ampliar as possibilidades de compreensão estética e cultural dos professores e de seus respectivos estudantes, a fim de poderem se colocar criticamente diante da realidade política e social.

Este estudo confirmou que a formação continuada pode ampliar o conhecimento desses profissionais e potencializar suas práticas pedagógicas. Conforme pontuaram os participantes, eles se sentiram provocados pelo estudo no GT, por perceberem como determinadas concepções acerca da arte, “naturalizadas” entre as pessoas, podem promover o preconceito e a depreciação das linguagens artísticas. Os professores destacaram também a importância do conhecimento sobre o papel da arte na educação escolar para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do senso crítico dos estudantes.

Ainda que não seja nossa intenção propor generalizações, o resultado da pesquisa realizada nos leva a crer que as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte, identificadas nas falas dos professores participantes do GT, represente um universo maior que a realidade do ensino de arte na educação básica da rede estadual de Mato Grosso.

Consideramos que o intuito deste trabalho não seja, evidentemente, propor soluções para os problemas apresentados. Acreditamos, no entanto, em nossa contribuição, tendo em vista mais discussões que envolvam o ensino de arte na educação básica e a produção de conhecimento na área. Assim sendo, cada vez mais os professores poderão potencializar as suas práticas pedagógicas.

## Referências

- BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-27.
- \_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. 132 p.
- \_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 9ª Edição, 2014. 149 p.
- \_\_\_\_\_. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 453 p.
- \_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Senado Federal. Brasília-DF.

Dewey, J. (1934). **Arte como experiência. Tradução de Vera Ribeiro.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Dewey, J. (1959). **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Ministério da Educação.** Brasília, 2018.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 120 p.

\_\_\_\_\_. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** 2ª Edição. São Paulo: EPU, 2020

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado de Educação.** Relatório nº 62 Business Intelligence – BI/SIGEDUCA. Emitido em 30/10/2018. Disponível em: <http://bi.seduc.mt.gov.br/logar.aspx?ReturnUrl=%2fdefault.aspx>

OLIVEIRA, M. A. B. **A BNCC e o Ensino de Arte nas suas diferentes linguagens: perspectivas de um futuro ainda incerto.** In: Anais da Jornada de Artes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola? UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jart/>. Acesso em: 01 out. 2020.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos Metodológicos.** In BARBOSA. A. M. (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-91.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: Um Estudo a Partir da Trajetória Histórica e Sócio Epistemológica da Arte/Educação.** 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 07 a 10 de outubro de 2007. GE01-3073. Acesso em: 18 mar. 2021. Disponível em: [http://30reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.245859844.1488524062.1616170491-508920034.1616170491](http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.245859844.1488524062.1616170491-508920034.1616170491)

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez. 2011.

TOURINHO. I. **Transformações no Ensino da Arte.** In. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 7ª Edição, 2012. P. 28- 36.

# Arte e Cotidiano

## os Mapas visuais como metodologia de ensino

### AUTORES

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira

17

### 1. Introdução

Neste texto apresenta-se um relato dos estudos, em andamento, da Linha de pesquisa “Arte e currículo – percursos dialógicos”. Essa pesquisa aborda os programas curriculares para o ensino de Arte na educação básica propostos nos livros didáticos contemplados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD, desde 2018. O PNLD é destinado a avaliar e disponibilizar, de modo sistemático e gratuito, obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa regular, às escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais, distrital e demais instituições conveniadas com o Poder Público, sem fins lucrativos. Merece destaque o fato de que, desde 2017, o PNLD inclui em seu Programa outras obras pedagógicas, tais como: softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de informação.

A iniciativa da pesquisa ocorre devido à profusão de livros didáticos provenientes de fontes como PNLD no Instituto de Aplicação/CAP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Como docente de Artes Visuais e História da Arte na unidade institucional, por volta de duas décadas, acredita-se, juntamente com os discentes de Pós-graduação e os Licenciandos de Artes Visuais da universidade, na importância de se aproximar das recorrentes metodologias pedagógicas em destaque nos livros de apoio. Por certo, elas nos incitam a elaborar novas estratégias de pesquisa visual que alcancem, de modo veemente, a arte nacional e a cultura visual cotidiana.

Quanto ao currículo de Arte, este deve rerepresentar o cruzamento das culturas a fim de propiciar aos alunos conhecimentos e experiências diversificadas, integrando os processos de aculturação que perpassam a escola: seja a científica, a acadêmica, a expressa no currículo, a social, a dos alunos, a das mídias, a escolar (organizacional). O currículo, todavia, deve fortalecer a identidade pessoal e a subjetividade dos alunos promovendo competências distintas que os tornem mais críticos e autônomos (LIBÂNEO, 2012).

No entanto, faz-se indispensável que a cultura visual cotidiana em diálogo com as repercussões alegóricas atemporais da historiografia da arte alcance maior amplitude no que tange às insurgências culturais das/dos estudantes da educação básica. As analogias estéticas aproximam tempos e lugares diferentes - o que repercute no processo de formação identitária dos jovens. Além de se tornarem capazes de se conhecerem como cidadãos, entendem criticamente não só a história da sua cidade, mas também a relevância da preservação e difusão do que compreendem como memória/patrimônio culturais.

Com vistas nesse processo de reformulação de ideias voltadas ao currículo de Arte na educação básica, vem sendo desenvolvido o Produto educacional “Nutrição Visual”, isto é, o site [www.nutricaovisual.art.br](http://www.nutricaovisual.art.br) e o instagram @nutricaovisual. Tais iniciativas, por certo, constituem fontes de pesquisa escolar e acadêmica voltadas, inclusive, à profusão de temas plurais como os que propagam a decolonialidade no ensino.

18

# Os Mapas visuais como experiência artístico-pedagógica

No decorrer do ano letivo de 2020, os primeiros Mapas visuais organizados em 2019 (Figura 1) propuseram rizomas visuais desencadeados por conexões temáticas consideradas relevantes para o ensino de Arte, como: *Etnias*; *Retratos*; *Cidade*; *Registros*. As temáticas estimulam o desencadeamento estético (atemporal) entre obras artísticas prioritariamente nacionais referentes aos séculos XVII ao XX. Quanto às obras dos séculos mais distantes da atualidade, os registros imagéticos dos artistas estrangeiros em viagens/expedições ao Brasil à época são os mais notórios devido à importância estético-artística. A menção aos demais artistas nacionais citados em ou outro Mapa – deve-se à relevância deles na historiografia da arte e às (intencionais) leituras temáticas subjetivas.



Figura 1: Mapas visuais temáticos: Etnias; Retratos; Cidade; Registros (2020). Disponível em: [www.nutricaovisual.art.br](http://www.nutricaovisual.art.br)

O segundo bloco de Mapas visuais (Figura 2) desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2021 foi elaborado a partir do seguinte eixo norteador: Corpos-entidades-Culturas proposto no ensino remoto emergencial (devido à pandemia da Covid-19) de Artes Visuais e História da Arte, no Instituto de Aplicação/CAP-UERJ. As temáticas elencadas propõem um passeio rizomático a partir do registro artístico (e o olhar poético) de cariocas contemporâneos com abordagem estética voltada ao cotidiano da cidade do Rio. Interferências e performances no espaço urbano, questões de gênero e de raça, entre outras recorrentes na cidade, compõem tais Mapas com as seguintes temáticas: *Cidade-identidade*; *Imagens urbanas*; *Deslocamentos*; *Representatividade*.



Figura 2: Mapas visuais temáticos: Cidade-identidade; Imagens urbanas; Deslocamentos; Representatividade (2021). Disponível em [nutricaovisual.art.br](http://nutricaovisual.art.br)

O princípio norteador da leitura imagética nos Mapas visuais é instigar relações artístico-estéticas particularmente dinamizadas; ademais, possibilita a compreensão de que o percurso visual indica o quanto as civilizações devem aos registros artísticos sobre a difusão de suas particularidades culturais. Espera-se que os/as estudantes estabeleçam suas próprias articulações imagéticas frente ao desencadeamento de outras conexões artísticas frente o processo de formação identitária.

Ao iniciar o ano letivo de 2021 no CAP, novos Mapas visuais vêm sendo propostos como estratégia metodológica no ensino de Artes Visuais e História da Arte na educação básica. Artistas contemporâneos nacionais, atuantes no campo da Arte, muitas vezes são os norteadores da elaboração dos Mapas.

O Mapa visual (Des)encontros (Figura 3), por exemplo, relaciona a reapresentação artística da “A Primeira missa no Brasil” (1860) pelo olhar estético de diferentes artistas – da pintura acadêmica do século XIX às interpretações de outros artistas dos séculos XX e XXI. Considerada uma das primeiras pinturas históricas nacionais, “A Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles, é reconhecida por ser um registro histórico relevante no imaginário cultural até à atualidade. Esse entendimento é reforçado, inclusive, pela recorrência dessa obra nos livros didáticos e pela apropriação estética de demais artistas contemporâneos.



“A Primeira Missa no Brasil” (1860).  
Victor Meirelles.

Considerada uma das primeiras pinturas históricas nacionais, reconhecida por sua temática relevante e dimensões imponente, seus impactos no imaginário social são perceptíveis na contemporaneidade – principalmente se considerarmos seu uso massivo em livros didáticos. A cena representada e difundida artisticamente como um retrato da realidade, como registro de um evento histórico determinante na História do Brasil e para a identidade de seu povo.

“A Primeira Missa no Brasil” (1948),  
Cândido Portinari.

Quando na pintura de Meirelles podemos observar uma aparente congregação entre índios e jesuítas portugueses, fomentando a narrativa de que a missa foi celebrada para o “(des)encontro” do povo originário brasileiro, na obra de Portinari, os índios são removidos da cena, estabelecendo, portanto, a narrativa de que a Missa foi celebrada exclusivamente para o “encontro” dos (colonizadores) portugueses.



“A Primeira Missa” (2014).  
Luiz Zerbini.

A obra de Zerbini, no entanto, se constrói em uma perspectiva da linguagem e padronagem na pintura, que posiciona por formas, escalas e lugares específicos das personagens, uma outra reivindicação da história na contemporaneidade. Com exemplos da produção moderna e contemporânea na arte e uma bibliografia selecionada, se buscará refletir sobre antropofagias e representação.



Figura 3: Mapa visual (Des)encontros (2021). Disponível em [www.nutricaovisual.art.br](http://www.nutricaovisual.art.br)

Já o Mapa *Arte urbana: grafite e registros rupestres pré-históricos* (Figura 4), é outro Mapa que destaca a proximidade entre expressões artísticas e temáticas distantes culturalmente. Neste caso, tem-se a arte mural como linguagem técnica expressiva em comum no espaço urbano. A arte rupestre – presente nos textos escolares -, aproxima-se, através da técnica, da arte do grafite também recorrente no cotidiano da cidade.

Série Grafite em uma galeria de esgoto,  
Zeção (2021).

José Augusto Amaro Handa (SP, 1971) - Zeção, artista plástico, utiliza a técnica do grafite como uma crítica à precária infraestrutura de saneamento básico na cidade de São Paulo. Com formas abstratas e intensos tons de azul, seus grafites são expostos em galerias fluviais.



Cachoeira, Ianah Maia(2018).

Neste mural, Ianah Maia (PE) utiliza a técnica da geotinta, isto é, tinta de terra ou de argila – assim como os povos pré-históricos.



Pintura rupestre, Serra Nacional da Capivara,  
Piauí (17 a 25 mil anos).

Pintura rupestre, Caverna de Lascaux, França  
(30 a 25 mil anos).



Interferência em muro da Supervia.  
Autor desconhecida (2021).

Como extensão da pesquisa, foi proposto aos estudantes da educação básica o aprofundamento das trajetórias biográficas e artísticas dos grafiteiros brasileiros. No ensino remoto, a pesquisa em fontes digitais - isto é, em sites oficiais e no instagram, por exemplo, ou mesmo nos vídeos, entrevistas e textos curatoriais de exposições artísticas - tornam-se recorrentes e incipientes para demais pesquisas desencadeadas pelos Mapas visuais. Igualmente, tais pesquisas são postadas no site nutrição visual como fontes indicadoras de outros estudos.

Outro Mapa visual, Culturas indígenas (Figura 5), expõe a representação indígena (e temáticas afins) pelo olhar estético de diferentes artistas. As obras visuais dos indígenas contemporâneos, como Daiara Tukano (São Paulo, 1982) e Jaider Esbell (Roraima, 1979), aproximam as (re)apresentações artísticas quando reforçam o diálogo temático com a aproximação alegórica indígena do artista francês Debret (Paris, 1768-1848). Esse artista, advindo da Missão Artística Francesa, em 1816, registrou com olhar estrangeiro, a pedido de D. João VI, o cotidiano fluminense no século XIX. Percebe-se a proximidade com o artista Vicente do Rêgo Monteiro (Recife, 1899-1970), influenciado pela cultura indígena em sua obra, ainda no século XX, por meio da composição geométrica das formas.

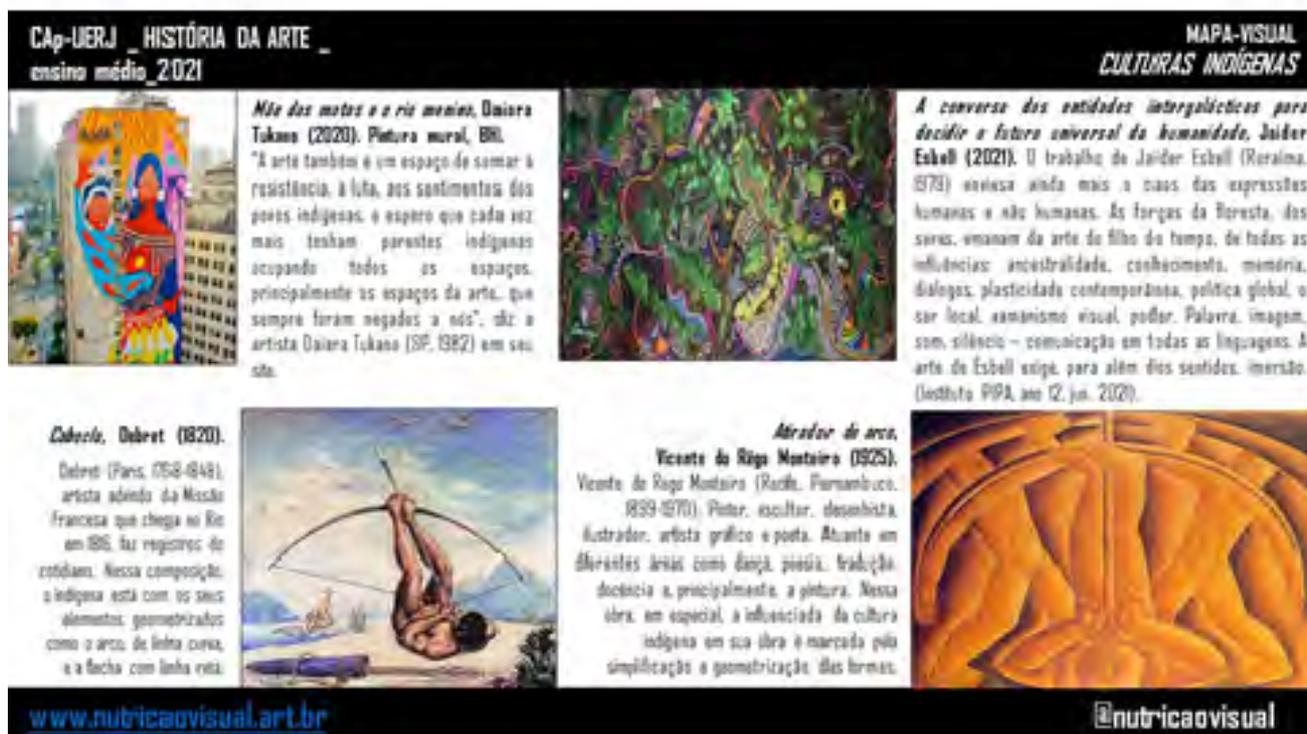


Figura 5: Mapa visual Culturas indígenas (2021). Disponível em [www.nutricaovisual.art.br](http://www.nutricaovisual.art.br)

O Mapa visual Arte e religião afro-brasileiras (Figura 6) é mais um Mapa que surge a partir das relações advindas das trocas culturais entre as influências artísticas brasileiras e as religiões de matrizes africanas. Esse Mapa apresenta três imagens: a "Pintura 6" (1964), do artista Rubem Valentim (Salvador, 1922 - São Paulo, 1990); uma fotografia do Cais do Valongo, no Rio de Janeiro e a obra "Bori: Iansã" (2008-2011), de Ayrson Heráclito (Macaúbas, Bahia, 1968).



Bori Iansã, Ayres Heráclito (2008-2011).

Ayres Heráclito (Macabés, Bahia, 1968) busca relacionar a religiosidade afro-brasileira e a arte. Tal relação abrange as mais diversas linguagens, como a fotografia, a instalação, a escultura e a performance.

O Cais do Valongo (Rio de Janeiro) foi o principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e nas Américas. Construído em 1811, o objetivo era retirar da Rua Direita, atual Rua Primeiro de Março, o desembarque e comércio de africanos escravizados que eram levados para as plantações de café, fumo e açúcar do interior do Estado e de outras regiões do Brasil.



Fotografia do Cais do Valongo tirada em 2016 por J.P. Engelbrecht.



Picture 5, Rubem Valentim, tempera sobre tela (1964).

Rubem Valentim (Salvador, 1922 - SP, 1991) estabeleceu em sua obra o diálogo entre a simbologia religiosa afro-brasileira e a geometria formal europeia a fim de reforçar o intercâmbio entre povos e nações em detrimento do colonialismo cultural vigente.

Figura 6: Mapa visual Arte e religião afro-brasileiras (2021). Disponível em [www.nutricaovisual.art.br](http://www.nutricaovisual.art.br)

Os artistas desse Mapa visual são aproximados, apesar da diversidade técnica de suas obras, por suas produções artísticas carregadas de simbolismos relacionados à religiosidade afro-brasileira e à cultura baiana. Resgatam a História, a Sociologia e a História da Arte nos debates de temas imperativos para a sociedade brasileira, como a escravidão, o racismo, a religiosidade e a violação do corpo negro. A imagem central, a fotografia do Cais do Valongo, vem reforçar a temática acerca da afrobrasilidade no Mapa visual. Vale mencionar que o Cais foi o principal porto de entrada dos africanos escravizados, não apenas no Rio de Janeiro/Brasil como também no restante da América. Desde o ano de 2017, o Cais configura a lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Por certo, isto reforça sua importância histórica e social para a sociedade brasileira. Preservar e trazer à tona esse passado é poder dialogar com o presente para a compreensão das desigualdades econômicas, sociais e educacionais não apenas do Rio de Janeiro, mas como em todo o território brasileiro. Reforça, igualmente, que a Arte não está isolada nos seus próprios tempo-espacos culturais, mas segue em constante diálogo com a História e a sociedade em que está inserida.

## Considerações finais

Os Mapas visuais constituem iniciativa de dinamização das circulares estratégias metodológicas no ensino de Arte na educação básica. Assim sendo, faz-se necessária a argumentação estético-visual dos muitos modos de ver e pensar os processos alegóricos das civilizações remotas frente à diversidade das linguagens e expressões artísticas do cotidiano.

Num tempo em que o ensino remoto amplia o acesso à informação digital – considerando-se o site e o instagram Nutrição visual -, a extensão da pesquisa escolar acompanha o princípio lançado pelos Mapas visuais. Nesse sentido, espera-se que o breve fluxo do repertório imagético possa alcançar a interação entre as demandas

cotidianas e a historiografia da arte. Os sistemas contemporâneos de produção-recepção-disseminação fazem a informação e a comunicação circular de modo ininterrupto para a produção de novas ideias e reflexões acerca do conhecimento no processo educativo.

Como experiencição pedagógica, a elaboração dos Mapas visuais é um exercício para os dialogismos estéticos atravessados pelos vieses do olhar contemporâneo nacional. A investigação mais profícua da relevância de imagens-obras de arte e artistas pouco contemplados nos programas curriculares escolar (incluindo-se os livros didáticos) leva-nos a suscitar novas reflexões no campo do imaginário cultural. A construção coletiva dos Mapas rizomáticos atemporais, todavia, amplia a pesquisa de novos repertórios imagéticos e estéticos. Dinamizam-se, pois, os processos metodológicos dos docentes ao mesmo tempo em que se articulam aos processos crítico-identitários dos discentes.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo, Cortez, 2010.

BARBOSA, \_\_\_\_ (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Movimento colaborativos, tecnologias digitais e educação**. In Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 28, nº 94, p. 23-40, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF, MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**, In Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 240-255, 2011.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995-1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernández. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

IPHAN. **Cais do Valongo – Rio de Janeiro (RJ)**. Portal IPHAN. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>. Acesso: 01 set. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed., São Paulo, Cortez, 2012.

MIGNOLO, Walter D. (Trad. de Marco Oliveira). **COLONIALIDADE - O lado mais escuro da modernidade** In Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, nº 94, junho/2017.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

MUNSBURG, J. A. S. et al. **Por uma decolonização do currículo escolar na Perspectiva da colaboração intercultural** In CASTRO, Paula Almeida. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos(e-Book), Congresso Nacional de Educação/CONEDU, v. 2, 2021.

SAMPAIO, J. C. C. **Educação: tecnologias, cultura hacker e ensino de artes** In Revista Brasileira de Educação, v. 26, Rio de Janeiro, 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. **PEDAGOGIA DA RUPTURA: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares** In Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 1, 2021.

WALSH, Catherine. Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad". (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

# Intervenções Urbanas: experimentações artísticas no espaço público

## **AUTORES**

Newton Freire Murce Filho

Samuel Rodrigues do Nascimento

23

## Recados Urbanos

O produto educacional relatado neste texto consiste na realização de uma exposição de trabalhos artísticos dos alunos participantes de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Implica, outrossim, a ação educativa que culminou na mencionada exposição. A pesquisa em foco resultou na dissertação intitulada "Intervenções urbanas como estratégia no ensino de artes visuais: experimentações artísticas no espaço público".

Partimos do entendimento de que vivemos em um mundo a cada dia mais plural, bem como da busca por uma educação intercultural em que a escola seja um espaço de comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições. No entanto, procuramos instigar os alunos participantes a desenvolverem um trabalho artístico numa perspectiva por meio da qual eles possam pensar o espaço público como espaço possível de construção de visualidades artísticas e questionadoras; logo, um contexto cuja proposta de ensino tenha por base as linguagens artísticas da arte urbana. Nessa perspectiva, escolhemos as intervenções urbanas como foco do trabalho com os estudantes participantes.

As intervenções urbanas são pensadas como campos de significação decorrentes de um conjunto de relações históricas, políticas, econômicas, culturais, sociais e estéticas, cujos sentidos perpassam os processos nos quais se constituem. Segundo Mazetti (2006), as intervenções urbanas são

trabalhos notadamente voltados para uma experiência estética que procura produzir novas maneiras de perceber o cenário urbano e criar novas relações afetivas com a cidade que não a da objetividade funcional que aplaca o dia-a-dia (MAZETTI, 2006, p.11).

Faz-se, então, pertinente indagar: De que modo o projeto de intervenção urbana pode trabalhar o desenvolvimento crítico dos alunos como pertencentes e autores do espaço público?

A disciplina "Intervenções urbanas" foi desenvolvida com oito alunos do 1º ano do ensino médio do CEPAE, com faixa etária entre quatorze e quinze anos, em meio à pandemia de COVID-19. O foco do trabalho nessa disciplina consistiu na produção artística dos alunos, dirigida para uma ação determinada (criação e exposição de lambe-lambes) no contexto urbano. A ação escolhida foi desenvolvida como forma de expressão para que o aluno pudesse, com base em condições técnicas, dialogar com seu espaço urbano, de forma simples e segura, haja vista a necessidade de distanciamento social.

O produto educacional inicial pensado antes da pandemia teria como trabalho final dos alunos uma exposição presencial no espaço escolar do CEPAE. Como tivemos de adaptar o projeto, decidimos realizar uma exposição virtual devido à necessidade de distanciamento social. As aulas foram ministradas de forma remota e a coleta de dados deu-se, basicamente, por e-mails.

Por meio dessa exposição virtual, tivemos por objetivo estabelecer uma relação entre as possibilidades de intervir no espaço público e a instauração de processos artísticos da arte urbana, por meio das redes sociais para divulgação. Possibilitamos a cada um dos alunos colocar em prática seus experimentos artísticos conceituais, baseados no ensino da disciplina ministrada durante a realização da pesquisa do mestrado.

De acordo com a proposta da disciplina, os alunos teriam que criar lambe-lambes e elaborar textos que eles gostariam que as pessoas lessem nas ruas e que poderiam criar um significado para elas. Além da mensagem verbal e visual, o aluno teria de se preocupar com os locais em que pretendiam afixar o lambe-lambe, pensando-se em lugares estratégicos.

Os lambe-lambes são cartazes afixados em espaços públicos, sendo uma forma de comunicar e se apropriar do espaço em que estão escritos. Intervenções como as dos lambe-lambes possibilitam interações estéticas com o espaço urbano e entre os indivíduos que passam por aqueles locais, produzindo significados e discursos, nesse processo comunicativo. Os cartazes, em geral, podem ter diversos conteúdos, como: venda de produtos e serviços, propaganda de eventos, viés político, artístico etc. Eles lançam e conduzem reflexões, desejos, questionamentos. Essas visualidades e textualidades urbanas chegam até nós e nos atingem. Há uma interação instantânea com o indivíduo e com os lugares estratégicos de circulação. Daí o foco desta pesquisa nos cartazes artísticos.

A utilização do lambe-lambe foi pensada como possibilidade de expressão artística dentro das linguagens da arte urbana, buscando formas de ressignificar parte do espaço urbano onde cada aluno reside.

Acreditamos que o ensino das artes visuais no contexto pedagógico deva ir além da mera reprodução, focando também nos aspectos de produção poética dos alunos, enfatizando processos contemporâneos e conceituais. Os processos poéticos devem ser trabalhados a partir de uma visão pessoal originada das reflexões e questionamentos que os alunos trazem de seu contexto social e cultural.

Como proposta de trabalho com intervenções urbanas, mais especificamente, por meio do estudo da linguagem do lambe-lambe, foi possível desenvolver trabalhos artísticos capazes de gerar reflexão sobre o olhar urbano, por parte dos alunos participantes.

A exposição virtual desta pesquisa foi realizada por meio dos principais perfis do CEPAE no Instagram. Os perfis que contribuíram para a publicação nos feeds de suas páginas oficiais são os seguintes: do Grêmio Estudantil do CEPAE/UFG (Grêmio Estudantil Damiana da Cunha – CEPAE/UFG); do CEPAE – UFG e o da pós-graduação PPGEEB (Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica) do CEPAE/UFG. A seguir, apresentamos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos para a exposição virtual contendo nossos comentários. Os textos dos alunos participantes foram preservados tal como nos foram enviados.



Figura 1: Cartaz da exposição virtual

Isabella Pimentel, 1ºA.

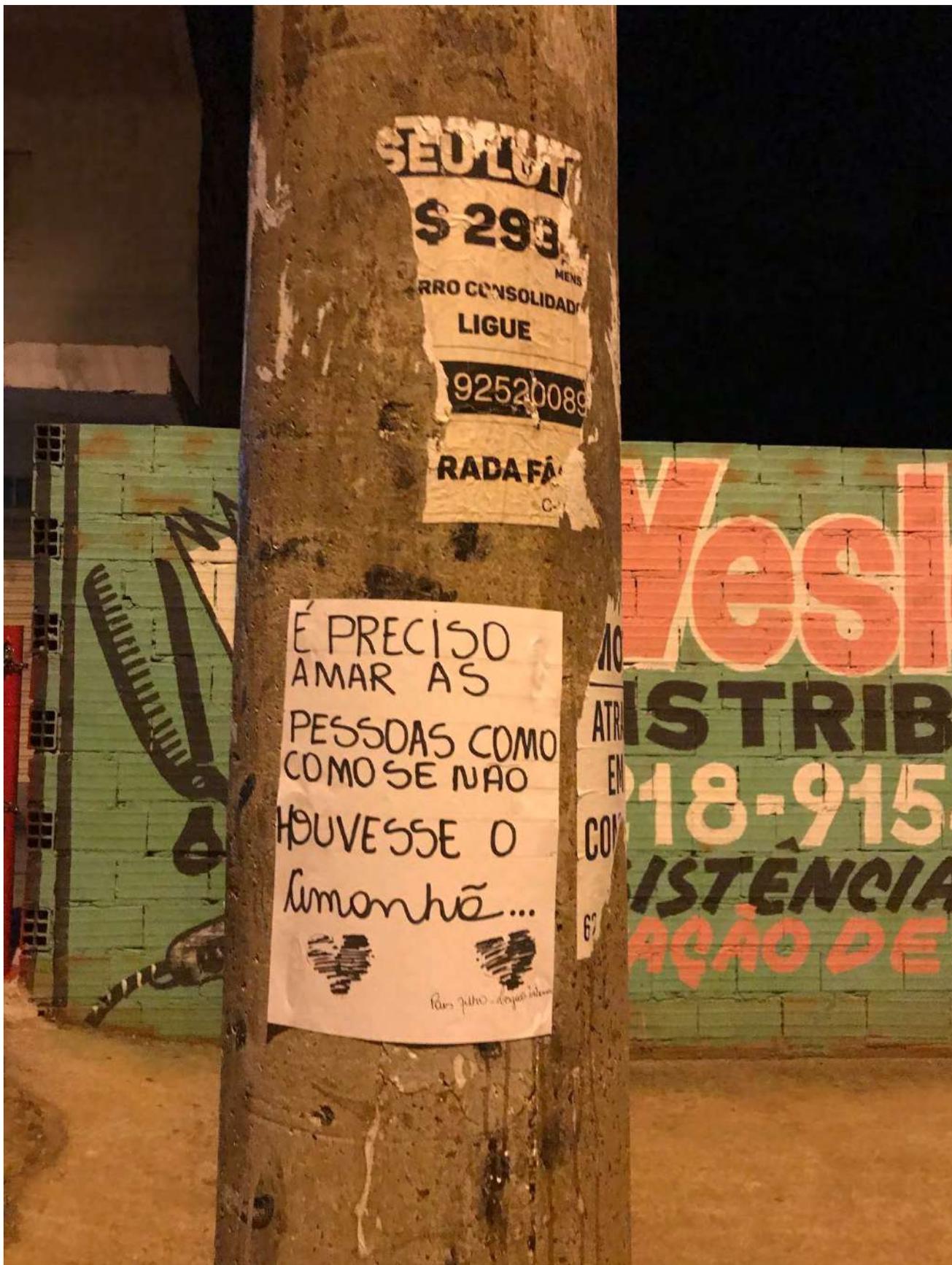


Figura 2: "É preciso amar as pessoas como se não houvesse o amanhã..." Foto da aluna.

*"Escolhi um pequeno trecho da música Pais e Filhos que se encaixa com tudo que estamos vivendo na atualidade. Hoje temos uma pessoa do nosso lado e amanhã ela pode não estar ali. Na verdade, isso sempre aconteceu, mas hoje estamos vulneráveis como nunca, temos que valorizar cada momento com quem amamos."*

Quanto ao espaço escolhido, a aluna comenta:

*"Escolhi um poste onde é muito movimentado e, por ser em à frente um supermercado, muitas pessoas param ali."*

Como se observa no texto da aluna, esse trabalho com base nas intervenções urbanas não apenas estimulou a reflexão, mas despertou sentimentos de valorização do espaço em que está inserida. Sobretudo, a forma de agir e pensar o mundo dentro de um contexto social extremamente sensível para a humanidade.





Figura 3 e 4: “keepcalm. Jesus te ama! Amanhã será diferente”. Foto da aluna

Acerca deste lambe-lambe, Isabella Pimentel relata:

*“Escolhi esse lugar, pois, um ponto de ônibus é um lugar muito estressante e muitas pessoas passam por ali depois de um dia triste ou difícil; ler uma palavra de esperança pode ajudá-las, lembrar do amor de Deus, um amor que eu sinto e quero que as pessoas sintam também. E que elas nunca esqueçam que existe alguém do lado delas e que o amanhã pode ser melhor, um dia de oportunidades, um dia feliz, um dia produtivo e fazer com que elas não desistam.”*

O comentário da aluna revela um olhar sensível em relação ao outro. Denota também preocupação em relação ao momento perigoso pelo qual estamos passando e ao sofrimento das pessoas que usam o transporte público. Neste sentido, escolhe um lugar estratégico para afixar o lambe-lambe, a fim de que chegue ao alcance de muitas pessoas e na tentativa de levar um pouco de conforto, na visão dela.

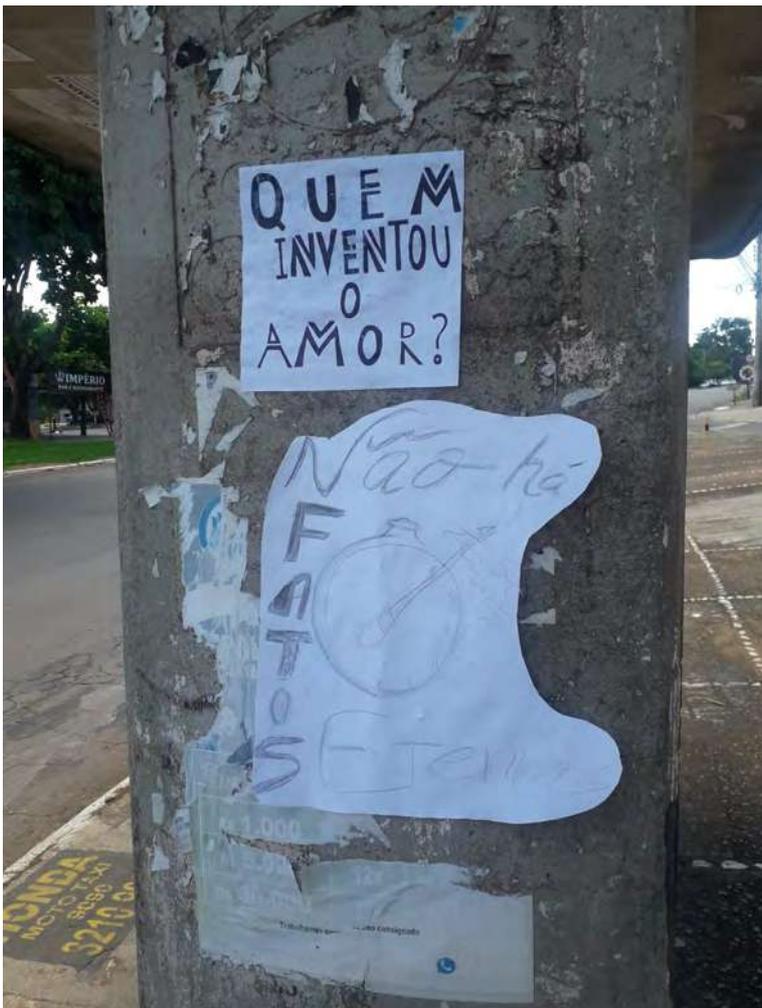
O processo artístico pela intervenção urbana, por meio do lambe-lambe, estimula a relação do aluno com seu ambiente e com as questões sociais e culturais. Estas, por sua vez, envolvem fatores de reconhecimento e pertencimento que dizem respeito à realidade dele.

Essas características híbridas da linguagem da intervenção urbana são capazes de ultrapassar, inclusive, as fronteiras da própria arte, projetando-se na vida cotidiana, como foi preconizado nas vanguardas históricas da Alta Modernidade do início do século XX, em que a arte deveria fazer parte da vida (BARJA, 2008, p. 214).

A aluna conclui seus comentários assim afirmando:

*"Sei que uma frase em lambe-lambe não resolve problema nenhum, mas lembrar que somos amados e que amanhã é um novo dia nos dá força."*

Marcelo do Nascimento e Maria Paula, 1ºA



Maria Paula e Marcelo do Nascimento decidiram fazer este trabalho em dupla. Marcelo Nascimento comenta a criação deles:

*"Sobre os lambes, pensamos em algumas frases e decidimos que, para lambes, é melhor usar uma linguagem mais popular, algo que já é conhecido de alguma forma. Daí que veio a ideia do lambe da Maria que tem um questionamento derivado de uma música da banda Legião Urbana; não há uma intenção explícita de obter uma resposta para aquela pergunta, o que propomos é que o indivíduo a veja e passe a discorrer sobre como e quem inventou o amor na vida dele."*

Neste trabalho com os alunos não se tem a intenção de formar os educandos como artistas e, sim, tornar o contato deles com a arte um processo significativo. Por meio da intervenção urbana, esse processo pode possibilitar ao educando ver o mundo que está em seu entorno de uma forma diferente.

Marcelo assim descreve sobre sua proposta:

*"A minha é mais um protesto à dogmática: o relógio quebrado, as frases sumindo de forma decrescente e as mudanças de estilo dos caracteres demonstram que 'não há fatos eternos', tudo é mutável ao longo da vida e tudo acaba no final dela, então se pode concluir que há fatos que podem ser constantes durante um tempo, mas nunca são eternos."*

Quando direcionamos os estudos da cultura visual para a educação, em particular para a leitura e produção voltadas à intervenção urbana, possibilitamos o ensino de artes como experiência reflexiva. Essa experiência permite a compreensão de como as imagens atuam nas ações, sentimentos e reflexões acerca do mundo contemporâneo.



---

Figura 7: "Você leu esse texto até o fim" / Figura 8: "Eu sei de uma coisa...". Fotos do aluno

Ítalo explica sua escolha:

*"Escolhi essas frases porque tive uma ideia de lambe-lambe em que os cartazes quebram a rotina exaustiva das pessoas."*

Este trabalho com os alunos é uma ação desenvolvida na perspectiva da cultura visual. Considera-se o lambe-lambe como elemento da mediação de discursos no espaço público, com um olhar direcionado para o espaço público e intervindo nesse mesmo espaço.

Sobre os espaços, o aluno conclui:

*"O meu lugar estratégico é nos postes e árvores da rua, onde aqueles que têm esse dia a dia corrido possam tirar um tempo para ler e filosofar."*

A prática artística por meio da linguagem contemporânea da intervenção urbana pode ampliar a experiência estética dos alunos com as situações vividas no seu próprio cotidiano e dentro de sua realidade.

João Vitor, 1ºB







Figura 9: "Amor é de mãe" / Figura 10: "Viva a vida como se fosse o último dia". Fotos do aluno.

O aluno comenta seu trabalho:

*"Eu escolhi essa frase 'Amor é de mãe', porque é um amor incondicional, amor verdadeiro, o amor que você pode confiar e o único que estará ao seu lado sempre. E 'Viva a vida como se fosse o último dia' porque a vida é única, deve se viver intensamente, aproveitar o máximo, ser feliz, aproveitar cada momento como se fosse o último dia."*

As intervenções urbanas como proposta educacional nos espaços urbanos proporcionam rompimento com o espaço da sala de aula. Ademais, possibilitam a integração de novos territórios de maneira a estimular o sentido de transformação social nos educandos.

Sobre a escolha do local, o aluno afirma:

*"O ponto de ônibus é espaço onde as pessoas estão paradas esperando o ônibus, e o poste fica na calçada, lugar de circulação de pedestre e visível para motoristas que passam por ali."*



Quando você,  
Deseja o bem  
O bem te deseja  
Também

★ NÃO EXISTE CRESCIMENTO ★

*sem mudança*

EVOLUA

---

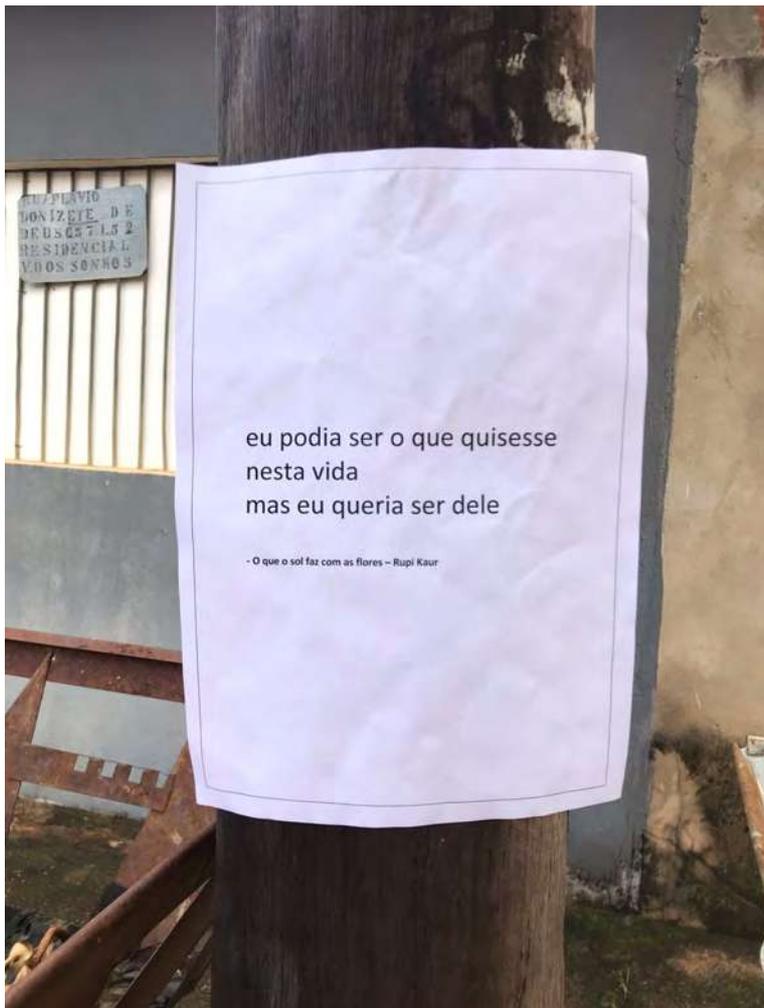
FFigura 11: “Quando você deseja o bem O bem te deseja também”. / Figura 12: “Não existe crescimento sem mudança. Evolua”. Fotos da aluna.

A aluna relata o seguinte:

*“Eu escolhi essas frases porque eu estou em um momento difícil e elas me motivam a continuar tentando ser uma pessoa melhor, sempre esperar e batalhar para que tudo fique bem. Coloquei essas mensagens onde eu pego o ônibus e no muro da minha casa para que os meus vizinhos e qualquer outra pessoa sintam a mesma coisa que eu.”*

Acredita-se que essa prática possa estimular o educando em relação a um olhar mais crítico e à ressignificação da realidade na qual está inserido. E, desse modo, conduzir a “uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula” (HERNANDEZ, 2007, p.41).

Maria Luiza, 1ºB



---

Figura 13: "Eu te fiz agora sou teu deus poema ajoelha e me adora" / Figura 14: "Eu podia ser o que quisesse nesta vida, mas eu queria ser dele". Fotos da aluna.

Segundo a aluna, o primeiro lambe-lambe é

*"de um livro de poemas que tem o nome do autor ; Paulo Leminski é um grande poeta que trabalha de forma diferente com suas poesias. Esse poema fala sobre a adoração cega em minha opinião, diz que "alguém" os criou, então virou teu Deus, então devemos ajoelhar e os adorar sem qualquer questionamento real, o que mostra uma idealização cega de um ser."*

Sobre o espaço escolhido,

*"colei na porta de um portão de uma casa que está abandonada a muito tempo aqui perto da minha., achei interessante trabalhar com a arte nesse lugar, onde ninguém vive e no meio de um lugar não muito bonito devido ao abandono tem então um poema."*

Essas intervenções têm um viés de prática social por possibilitar formas de transmissão de informações como manifestações culturais percebidas e desenvolvidas a partir de trabalhos artísticos em seus contextos de interação. É interessante a observação que Barja (2008) faz quanto à relação entre a intervenção urbana e o meio:

Entender a cidade, seus atores e seus equipamentos públicos como um meio e suporte flexível e também um lugar predestinado a esse modelo de arte é pensar e querer dar conta de uma determinada sociedade e de seus possíveis. Intervir é interagir, causar reações diretas ou indiretas, em síntese, é tornar uma obra interrelacional com o seu meio, por mais complexo que seja considerando-se o seu contexto histórico, sociopolítico e cultural (BARJA, 2008, p.214).

Quanto ao segundo lambe-lambe, a aluna assim relata:

*"É de um livro de poemas fantástico escrito por uma mulher migrante da Índia. Esse poema fala sobre a relação abusiva em minha opinião, pois mostra que ela poderia ser tudo que quisesse, mas abriu mão para ser 'dele'; em minha visão, se não podemos ser mais de uma coisa por estar ao lado de alguém, então aquele não é o nosso lugar."*

Sobre o espaço escolhido assim se manifesta:

*"colei em um poste em frente de casa, meu bairro é muito movimentado pois tudo é perto, então, as pessoas vão a pé; esse poste é bem alto e de madeira que chama bastante atenção, o que é bom e favorece o poema que faz com que as pessoas leiam e se comovam."*

Consideramos que as imagens geradas a partir de lambe-lambes desenvolvidos pelos alunos constituem leituras do mundo e representações simbólicas que estimulam as relações com as demais pessoas e com o mundo que nos rodeia. Tais leitura e compreensão do mundo são múltiplas, visto que cada um tem uma análise do seu contexto imediato. A observação de Schultz (2010) é importante para podermos perceber a relação entre arte urbana e o espaço público.

A ordenação das manifestações da arte urbana não permite que se extraia uma significação singular, mas possibilita pensar o mundo, com múltiplas possibilidades de vida. Pensar a vida como possibilidade múltipla e viver a diferença como multiplicidade não reduzida a uma alteridade. Desta forma, uma filosofia na perspectiva da diferença e do múltiplo abre um frágil espaço para respostas possíveis a problemas possíveis num determinado mundo vivido, num horizonte de eventos que vai das ruas para as escolas, das escolas para exposições, das exposições para as ruas (SCHULTZ, 2010, p. 2568).

Rafael Teixeira, 1ºB.



Figura 15: “Por mais beijos ao vivo e menos beijos escritos. Plante amor no coração de alguém. Diga mais ‘eu te amo’, e menos ‘eu também’ (Zé Neto e Cristiano) / “Deixe para trás o que não e leva para frente”. Foto do aluno.

A utilização do lambe-lambe nesta pesquisa foi pensada como possibilidade de expressão artística dentro das linguagens da arte urbana. Buscaram-se formas de ressignificar uma parte do espaço urbano onde cada aluno mora.

Essa ação foi desenvolvida como forma de expressão para que o aluno tenha condições técnicas e possa viabilizar possibilidades de dialogar com o seu espaço urbano de forma segura e simples.

As relações estabelecidas por meio do lambe-lambe nos espaços urbanos e nas redes sociais são formas de manter relações sociais pela via da arte em plena pandemia. Construíram-se relações de diálogos que implicam a ação e a reflexão dos alunos sobre determinado espaço. O lambe-lambe é, portanto, utilizado como ferramenta artística de expressão, diálogo e reflexão sobre a realidade ao seu redor.

Cabe ao professor, em diálogo com os alunos, trazer algumas experiências deles para ampliar os processos educativos de forma participativa. O repertório dos alunos é fundamental para que, juntos - professor e aluno - possam organizar outros discursos e a construção do processo artístico. Se o docente evidencia possibilidades e provoca o aluno a refletir sobre formas de olhar, percebendo e ressignificando os espaços urbanos que fazem parte do seu cotidiano, ele pode conseguir que os alunos, por meio de suas próprias experiências, criem diálogos com a realidade ao seu redor.

Como professor curador no processo da exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, foi importante orientar o olhar do educando para questões do seu próprio cotidiano. Desse modo, facultar a eles uma forma de refletir acerca de questões atuais, bem como a representação de uma forma artística. O processo de criação e elaboração das intervenções urbanas desenvolvidas pelos alunos teve como objetivo principal desenvolver suas potencialidades reflexivas e criativas. O processo de ensino-aprendizagem viabilizou uma proposta educativa artística, por meio da qual o aluno pôde reconhecer e conhecer o espaço urbano; dessa forma criar um diálogo e levantar questões a todos que frequentam os ambientes por eles escolhidos.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, podemos afirmar que os recados urbanos desenvolvidos pelos alunos em plena pandemia retratam os percursos deles no espaço urbano, bem como experiências pessoais. Esses percursos são espaços públicos entendidos pelos alunos como espaços possíveis de construção de trabalhos artísticos e reflexivos em momento de pandemia. A atuação dos estudantes nos seus contextos urbanos teve papel importante na construção de uma formação crítica ao olhar, possibilitando modificação em sua realidade social.

Os lambe-lambes desenvolvidos pelos alunos representam uma tentativa de se expressar artisticamente. Essa forma de comunicação tem valor tanto para o aluno que precisa pensar no lugar que pretende colar o seu lambe-lambe e qual mensagem vai expressar, quanto para o público que pode ler essa mensagem. A arte, pois, é um processo de ação e recepção e possibilita reflexões.

A forma de se expressar ganha sentido para o aluno. Ao mesmo tempo em que desenvolve um senso crítico da realidade ao seu redor, ele se torna uma pessoa ativa no processo de aprendizagem. Isto ocorre porque a prática de arte desenvolvida está diretamente ligada às experiências e aos conhecimentos do aluno. Esse movimento desperta a percepção e a reflexão críticas por parte dos alunos em sua relação com a sociedade em que estão inseridos.

Por meio desta pesquisa, foi possível perceber a importância de uma ação educativa que consiga trabalhar a necessidade de perceber as imagens que nos rodeiam, como também refletir sobre elas, apontando-se a possibilidade de desenvolver trabalhos artísticos em espaços públicos. Estes, por sua vez, abrem espaços à construção de saberes e experiências dos discentes, bem como a reflexões na sociedade em que vivem. Trata-se, pois, de trabalhos que sejam representativos e façam sentido, a partir da reflexão e da prática dos alunos.

Entendemos essa experiência como potencializadora de transformação e enriquecida de sentido para os alunos, isto é, uma ação que valoriza e ilumina opiniões e culturas diferentes. Esta proposta apresenta uma forma aberta e

flexível de ensino. Assim, pode ser desenvolvida e aplicada em diferentes contextos, mesmo que tenha sido realizada no contexto de uma pandemia.

## Referências

BARJA, Wagner. Intervenção/terinvenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)**, v.1, n.1, p.213-218, jul/dez. 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MAZETTI, Henrique Moreira. Intervenção urbana: representação e subjetivação na cidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2006.

SCHULTZ, Valdemar. Intervenções urbanas, arte e escola: experimentações e afectos no meio urbano e escolar. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS "ENTRE TERRITÓRIOS", 19., 2010, Cachoeira, BA. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2010.

# Ações de insubordinação criativa identificadas na utilização do lúdico em aulas de matemática

## AUTORES

Gabriela Félix Brião

Luciane Lage Pazito

Lorena Rosa Branquinho

Bárbara Conceição da Silva

Bruno de Carvalho Pereira

30

## 1. Introdução

Há professores que não se adaptam às inúmeras tentativas de padronização do trabalho docente: livros didáticos “apostilados” (material resumido de baixa qualidade), normas curriculares que não respeitam o desenvolvimento individual do estudante, avaliações massificadas, entre outras. O trabalho com o lúdico em sala de aula, aceito como convite para o jogo, se contrapõe às ideias pré-fabricadas (padronizadas), vez que trabalha com regras próprias alheias à realidade imediata. Muito se sabe acerca dos benefícios da utilização do lúdico para a aprendizagem da matemática, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; ou ainda a promoção de tomadas de decisões e sua avaliação. (GRANDO, 2000). Contudo, ainda há impedimentos para a plena utilização do lúdico em aulas de matemática. Para Emerique (1999, p. 189), a tarefa de trazer o lúdico para a sala de aula não tem se revelado fácil, pois: “somos, desde os primeiros anos de vida, imersos numa cultura antilúdica que assim exige: ‘deixe de brincadeira!’; que afirma: ‘brincadeira tem hora!’; que culmina com a fala dos professores: ‘vamos parar de brincar que vai começar a aula!’”.

Ao professor que opta por se rebelar a impedimentos burocráticos e/ou regulatórios que restringem sua ação educativa, avaliando esta a melhor forma de garantir a aprendizagem de seus alunos e o fazendo de forma ética e criativa, diremos ser ele adepto de atos de insubordinação criativa (subversão responsável). As ações de insubordinação criativa podem, inclusive, ocorrer em atividades lúdicas, pois ainda há a perspectiva de que o jogar e o brincar são algo de menor importância. Ao contrário deste entendimento, a ludicidade constitui um “recurso privilegiado para a motivação e o comprometimento com o processo de ‘ensinagem” (EMERIQUE, 1999, p. 196).

Sobre tendências de pesquisa em Educação Matemática, Assemany (2020) faz observações no sentido de que a Educação Matemática Crítica, a Etnomatemática e a metodologia de ensino por tarefas exploratórias ou investigativas já propunham um movimento de insubordinação criativa, mesmo antes do próprio termo insubordinação criativa ser cunhado. A partir daí, nos perguntamos se esse movimento de utilização da ludicidade, como proposta de ensino, mas também ambiente fértil para investigações, pode apresentar ações de insubordinação criativa por aquele que elege esse tipo de trabalho em sua prática docente. Assim, o objetivo desta pesquisa é buscar indícios da presença de ações de insubordinação criativa de professores que utilizam metodologias de ensinagem, adotando o lúdico na sala de aula. Para tanto, analisamos duas práticas profissionais distintas: uma no início do Ensino Fundamental e outra ocorrida no ano final do mesmo segmento de ensino.

A metodologia de produção dos dados foi a escrita dos sujeitos da pesquisa: professoras da educação básica e coautoras deste capítulo, contendo a narrativa dos episódios em sala de aula a serem analisados. A convite dos

pesquisadores, duas professoras, autoras deste artigo, narraram práticas pedagógicas que consideram subversivas responsáveis.

Para a análise das narrativas, foram utilizadas, atitudes identificadas em pesquisas anteriores sobre insubordinação criativa. Como resultado da investigação, encontramos diversas ações de subversão responsável que tentamos relacionar às categorias descritas na literatura. Observamos também, no contexto educativo apresentado pelas professoras, atos inovadores em relação aos textos seminais brasileiros sobre o tema.

Este relatório de pesquisa contém breve embasamento teórico no próximo tópico. Em seguida, serão apresentadas as narrativas, a análise dos resultados, as discussões e as considerações finais.

## 2. Referencial teórico

No intuito de fugir do tradicional, consideramos o potencial que determinadas metodologias de ensino têm para oportunizar ações de insubordinação criativa.

Conjecturando que tais ações podem surgir de relatos de professores ao agirem dessa maneira, optamos pela metodologia de ensino lúdica como tema para a nossa investigação.

A escola tem sido palco de diversas buscas por transformações. Contudo, para Emerique (1999), a ludicidade ainda acontece de forma tímida no meio escolar que, em geral, se mantém tradicional, técnico, cientificista. Para esse autor, a sociedade mantém algum receio com o brincar, considerando-o algo “infantil”, pouco sério. Há certa dificuldade em romper com o pensamento dual, ou isto ou aquilo, e pensar “por quê não isto e aquilo?” Ou seja, brincar e fazer coisas sérias.

D'Ambrosio (1993) listou algumas características que o professor de matemática do século XXI deveria desenvolver, entre elas a constituição de um ambiente propício à aprendizagem matemática. Percebe-se a imensa diferença de uma aula realizada em ambiente lúdico e aquela elaborada sem esse componente, o que é considerado ensino tradicional. Pressupõe-se dessa forma, que o ambiente propício citado pela autora seja aquele promovido pela criatividade do professor. Entendendo-se a ludicidade como uma das maneiras de se ensinar matemática, ela se torna parte integrante dessa face criativa do docente. Com atividades lúdicas, sejam jogos ou brincadeiras, o aluno pode atuar sobre o objeto como sujeito epistêmico, ativo/interativo no processo de construção do conhecimento de forma prazerosa. Para Piaget e Inhelder (1989, p. 5), “os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual”. Além disso, o professor, ao ensinar Matemática, o faz, conforme (MOURA, 1992, p. 47).

[...] com um objetivo determinado. Isto exige a intencionalidade por parte do educador. [...] Ao optar pelo jogo como estratégia de ensino, o professor o faz com uma intenção: propiciar a aprendizagem. E ao fazer isto tem como propósito o ensino de um conteúdo ou de uma habilidade. Dessa forma, o jogo escolhido deverá permitir o cumprimento deste objetivo.

Existe a intencionalidade do professor ao levar o brincar para sua sala de aula. Além disso, para que o jogo se concretize literalmente, ou seja, haja uma ação efetiva do sujeito sobre o objeto, o jogador precisa estar motivado. Faz-se necessário estimular nele a vontade de jogar, de competir, de brincar. Somente o jogo em si não estabelece a ludicidade. O sujeito precisa estar engajado naquele momento para que se concretize e/ou realize a ação e se estabeleça efetivamente um ambiente lúdico. Consequentemente, dar-se-á o desenvolvimento do saber matemático e a construção do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trazem o jogo como recurso capaz de instigar e despertar o interesse do aluno, desafiando-o, por se tratar de uma abordagem menos impositiva (ainda que com regras próprias). Ademais, auxilia-o no desenvolvimento cognitivo, emocional, moral, social e no raciocínio lógico, contribuindo para a construção do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apontam a ludicidade como recurso essencial à Educação Infantil. Contudo, o brincar vai perdendo espaço ao longo da Educação Básica, principalmente no que se refere ao ensino da matemática.

A insubordinação criativa, embora seja um conceito conhecido dos docentes em geral – há inclusive aqueles que acreditam que todos somos insubordinados (LONGO, 2015) –, vem sendo estudada a partir do início da década de 1980. No Brasil, após duas conferências internacionais acerca do tema, podemos dizer que o assunto está avançando nos estudos teóricos dos pesquisadores em Educação Matemática. Segundo Barbosa e Lopes (2020), a insubordinação criativa é vista

[...] como um conceito que sensibiliza os profissionais para entender o outro e o contexto em que está inserido, honrar o compromisso assumido no exercício das atividades diárias, mobilizar saberes de forma a proteger a integridade dos estudantes e dos espaços formativos, neutralizar os efeitos desumanizadores da autoridade burocrática (p. 261).

Em 2014, Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes trouxeram a ideia ao Brasil considerando-a sinônimo de subversão responsável, termos estes utilizados nas pesquisas em enfermagem. Para delimitar o problema de investigação, iremos listar algumas atitudes que podem ser consideradas, conforme literatura pertinente, atos de insubordinação criativa. Para esta pesquisa, será fundamental relacionar os indícios encontrados nas narrativas (com práticas lúdicas) contrapostas com as manifestações de insubordinação criativa discutidas na literatura. Para tanto, destacamos dois trechos de textos que consideramos seminais.

No primeiro trecho, Beatriz e Celi destacam o pensamento de Rochelle Gutiérrez (2013). Para Gutiérrez, o conhecimento político do professor é fundamental nas tomadas de decisões em sala de aula que corroborem para a justiça social e que inicia a pesquisa da Insubordinação Criativa, em 2013, nos Estados Unidos.

[...] no ensino da Matemática, as insubordinações criativas dos professores manifestam-se por meio dos seguintes atos: criar argumentações alternativas para explicar as diferenças de aproveitamento dos alunos, rompendo com a generalização normalmente presente nos discursos de análise dos resultados deles; questionar as formas como a Matemática é apresentada na escola; enfatizar a humanidade e a incerteza da disciplina de Matemática; posicionar os alunos como autores da Matemática; e desafiar os discursos discriminatórios sobre os alunos (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 3-4).

O segundo trecho está em um livro de Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes, no qual podemos ver uma pesquisa narrativa onde o resultado mostra que:

As professoras desenvolveram projetos, inseriram tecnologias, desconsideraram a supremacia de alguns conteúdos em detrimento de outros, problematizaram situações diversas, consideraram a cultura

infantil e juvenil e privilegiaram os interesses dos alunos (D'AMBROSIO; LOPES, 2014, p. 100).

Dada a existência de subjetividades intrínsecas ao processo narrativo dessas práticas autorais, as pesquisas que tratam do tema devem ser qualitativas, exceto em casos específicos. Há uma busca pelo conhecimento que possibilite mergulhar no cotidiano humano, considerando-se tanto o rigor da pesquisa científica, quanto a complexidade que uma narrativa pode trazer.

### 3. Metodologia

As narrativas a seguir foram relatadas por duas autoras deste artigo. Duas práticas foram realizadas em escolas de aplicação distintas (escolas vinculadas a universidades – campos de estágio e de pesquisa) no Estado do Rio de Janeiro. O primeiro relato traz um jogo de faz de conta e o segundo relato, considerações sobre um jogo avaliativo.

---

33

#### 3.1 O mercadinho

Em 2012, tivemos a oportunidade de fazer uma educação matemática diferenciada para estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Como professoras alfabetizadoras, propusemos atividades embasadas na ludicidade, pensando na construção da aprendizagem de forma divertida e suave. Sob esta perspectiva, e apoiadas na pedagogia de projetos, muito importante para a Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2000), realizamos o “mercadinho sustentável”.

Iniciamos com a sensibilização dos alunos e suas famílias quanto ao consumo consciente. Solicitamos o envio de embalagens de produtos utilizados no cotidiano. Semanalmente, recebíamos mercadorias para o “negócio” que ensejava se consolidar. O grupo trabalhava os valores dos produtos nos encartes de jornal, seguindo o conceito de pesquisa de preço, promoção, custo-benefício. Itens novos e diferentes eram apresentados por quem os trazia na “rodinha”, despertando a necessidade de novas pesquisas e aumentando o interesse das crianças. Os artigos similares eram comparados quanto ao preço, quantidade e funcionalidade, estabelecendo assim a noção de custo-benefício.

Cada criança confeccionou sua sacola ecológica para a ida ao mercado. As famílias relatavam o envolvimento das crianças em participar das escolhas dos produtos no momento de fazer as compras; os encartes eram o pano de fundo dessa dinâmica. A matemática estava sendo utilizada para auxiliar na tomada de decisões.

O “mercadinho” estava bem abastecido de produtos, logo, precisávamos iniciar a operacionalização das compras e surgiu a ideia de criar uma moeda para a comercialização dos itens. Os alunos desenharam, votaram e escolheram a moeda que utilizariam. O cartão de crédito também foi lembrado e cada aluno possuía o seu devidamente personalizado. Confeccionaram suas carteiras (de dinheiro) com embalagens de leite revestida de diferentes materiais disponíveis. O “reutilizar” estava instalado e as crianças comportavam-se como formiguinhas estocando em seus formigueiros. Tudo era trazido para a sala de aula e discutido no grupo; foram feitas listas de compras, cartazes de promoção e muitos cálculos.

A turma foi dividida em grupos de trabalho e, enquanto uns precificavam as mercadorias, outros organizavam as prateleiras, compravam e atendiam ao grupo. Surgiram situações-problema, como: mesmo artigo com dois preços diferentes, troca, preferência por algum item e outros com baixa procura. Esse momento foi decisivo para se repensar a política de vendas. O que fazer com dois preços diferentes? Como vender os itens de baixa procura? Como lidar com a alta demanda de algum produto? Questões como essas foram debatidas, soluções foram propostas, leis pesquisadas, e o “mercadinho” só crescia.

O projeto não se esgotava; houve diversos desdobramentos: alunos de outras turmas desejavam participar e contribuíam com diversas mercadorias; os responsáveis ficavam “desesperados” com a interferência dos filhos nas finanças das famílias; crianças se apresentavam como verdadeiros empreendedores e a cobrança da aprendizagem formal foi diminuindo devido à força dos argumentos, tanto dos professores quanto dos alunos.

Houve momentos em que a coordenação preocupava-se com o rumo que tal empreendimento estava tomando. Afinal, não havia muitas produções escritas a serem apontadas na pasta individual de atividades dos alunos. Mas eles se identificaram tanto com a proposta que a professora de artes cedeu às solicitações das crianças e trabalhou plasticamente alguns itens que não poderíamos viabilizar nas embalagens. Surgiu a parte de hortifruti e açaogue. O “mercadinho” agora era da escola toda e a curiosidade dos demais alunos não podia ser contida.

### 3.2 Avaliando avaliações

Em 2014, em uma turma do último ano do Ensino Fundamental, foi realizado experimento avaliativo. Propôs-se aos estudantes a prova individualizada na qual cada um produziria cinco problemas com o gabarito comentado para a aula seguinte. Havia mais um pedido: além do conteúdo combinado, os estudantes deveriam escolher questões que conseguiriam acertar, ou seja, cada um criaria uma avaliação na qual sua nota seria máxima, isto é, dez.

Os estudantes ficaram ansiosos com essa avaliação, ainda assim produziram o que a professora pediu, mesmo sem saber o que aconteceria. Na aula seguinte, a professora começou a chamar um por um à sua mesa. Ela ainda não havia decidido que eles fizessem a prova na qual tirariam dez. A intenção era interagir com cada aluno e sua respectiva avaliação, construindo um ambiente avaliativo que a envolvia e também o aluno, buscando-se inferir o que ele achava que sabia. Esse foi um processo longo; durou várias semanas. A proposta da professora era sempre, com curiosidade, analisar as provas nota dez de cada aluno e realizar perguntas do tipo “e se”:

1. E se mudássemos este número de lugar, você ainda tiraria dez?

2. E se acrescentássemos esta potência aqui, você ainda tiraria dez?

Essas perguntas eram respondidas prontamente: sim, o que era verificado na semana seguinte com o gabarito refeito. Dessa forma, a professora sentia-se uma verdadeira investigadora, tentando compreender como o estudante matematizava. É interessante pensar que os estudantes também estavam investigando/avaliando o seu saber matemático.

Como um dos tópicos da avaliação era produtos notáveis, um dos estudantes criou a seguinte questão: calcule  $(1 + 1)^2$ . Em seu gabarito ele mostrava sua maneira de calcular:

$$(1 + 1)^2 = 1^2 + 2*1*1 + 1 = 1 + 2 + 1 = 4$$

A professora respeitando o raciocínio do estudante, disse que resolveria este cálculo de outra maneira:

$$(1 + 1)^2 = (2)^2 = 4.$$

Depois disto perguntou: e se colocássemos um  $x$  no lugar deste 1 – já que sabe fazer para o 1, saberia fazer para uma variável qualquer, conjecturava a professora –, você ainda tiraria dez?; e se colocássemos um  $y$  no lugar do outro número 1, você ainda tiraria dez? Sempre obtendo respostas afirmativas, isto durou semanas, até que o aluno afirmou que tiraria dez na questão “repaginada”: calcule  $(x + 3y)^2$

A experiência foi lúdica, uma vez que o jogo avaliativo tinha suas regras próprias e “tirar dez” era a única opção. A professora atuava como a “colaboradora do ainda tiraria dez, se...”. O término do jogo se dava quando os estudantes finalmente realizavam sua prova e atingiam a nota máxima. Era o dez mais consciente de todo o processo avaliativo.

## 4. Resultados

Como o objetivo desta pesquisa era analisar a presença de ações de insubordinação criativa de docentes que trabalham o lúdico em sua sala de aula, faremos inicialmente uma análise de cada narrativa. Em seguida, discutir-se-ão os resultados encontrados nesta análise, engendrando o que foi observado nas duas práticas.

A prática do mercadinho remonta a um tempo no qual a educação financeira ainda estava começando a ser proposta nas escolas, assim como a educação ambiental. Ambas com suas preocupações e com uma economia mais sustentável que valoriza o “repensar, reduzir, reusar e reciclar”, ou seja, os 4 R’s.

A ludicidade está presente em todo o projeto, no qual as crianças bem jovens são transportadas para outro ambiente, este recheado de tomadas de decisões. Vale salientar que o envolvimento das famílias no processo fez com que a educação se desse de forma estrutural.

Pudemos observar inúmeros atos de insubordinação criativa na narrativa da professora, sendo: o envolvimento das famílias; o projeto Mercadinho em si; a discussão de educação financeira e educação ambiental de forma lúdica; o enfrentamento à resistência da coordenação, inclusive trazendo mais uma professora aliada para o projeto; a interdisciplinaridade; a confecção de sacola ecológica em um tempo no qual não era prática corrente; a criação de uma moeda e um cartão de crédito próprios; o engajamento e a valorização de ideias dos alunos; a não-aderência ao currículo proposto linearmente; a tomada de decisões por crianças pequenas estimulando sua autonomia.

Quanto à narrativa do jogo avaliativo, Cury (2018) traz a análise das respostas dos alunos como metodologia de ensino, encarando o temido erro como algo natural e intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem. Para a pesquisadora, uma solução correta pode ocultar incompreensões, um erro pode mostrar aquilo que o aluno compreendeu até o momento, ou seja, a sua matemática viável. Indo além da dualidade do certo ou errado, analisar as produções escritas dos alunos nos permite valorizar o percurso e não apenas o resultado final.

Ao ler uma produção escrita do aluno, o professor “ouve a sua voz” e pode optar por “ouvir acreditando” que há algo de viável, buscando compreender o raciocínio lógico desenvolvido. Essa escuta possibilita ao professor construir modelos baseados na matemática viável do discente, instigando-o de maneira que viabilize a construção do conhecimento mais amplo (D’AMBROSIO, 2013). Ao sugerir mudanças na proposta de avaliação feita pelo aluno, a professora desafia-o pouco a pouco, permitindo-lhe perceber o quanto ele sabe.

A investigação da matemática viável do aluno também permite que ele se sinta participante ativo do processo e que suas produções sejam valorizadas; libertando-o do receio em compartilhar seus pensamentos e tornando-o mais orgulhoso, cuidadoso e confiante ao expô-los. Além do desenvolvimento pessoal do aluno, o “ouvir acreditando”, ação essa proposta como subversiva, contribui para um ambiente mais agradável e respeitoso em que todos podem se expressar sem julgamentos, buscando novas compreensões e caminhos.

Para essa prática, listaremos as ações de insubordinação criativa observadas: produção da própria avaliação; falta de preocupação com nota; avaliação como processo e não como fim em si mesma; valorização da produção escrita dos alunos; professor como pesquisador da matemática viável do seu estudante; aluno como investigador do seu próprio conhecimento; professora como colaboradora do processo; criação de um jogo avaliativo diferenciado; autoavaliação do estudante; valorização do erro como etapa de aprendizagem.

A insubordinação criativa vem sendo investigada desde 2013 na Educação Matemática. Há muitas situações relatadas na literatura sobre profissionais que assim diagnosticam: frequentemente, para realizar um bom trabalho junto aos alunos, é necessário exercer a autonomia tomando atitudes subversivas responsáveis.

A educação não parece combinar com engessamentos e padronizações. Consideramos que as ideias devem fluir e encontrar espaço amplo de debate para que sejam estimuladas a se desenvolverem. Para Beatriz D'Ambrosio (2015), o que as crianças precisam é serem encorajadas a participar do mundo de forma ativa, colaborando para a resolução dos problemas que afligem a humanidade.

Quando vemos duas professoras em um contexto mais autônomo optarem por quebrar seus próprios paradigmas em suas práticas educativas, rompendo gaiolas profissionais, percebemos ações de auto-insubordinação criativa (BRIÃO, 2017). Elas afirmaram considerar os episódios narrados como de subversão responsável. Essas quebras internas podem ser uma boa explicação para os atos das professoras, que não viram tanta dificuldade em lidar com autoridades burocráticas. As docentes ousaram inaugurar uma nova sala de aula, até mesmo para elas próprias.

Conseguimos encontrar diversas evidências de insubordinação criativa nas ações das narradoras. Talvez a criatividade das professoras tenha encontrado lugar propício para aflorar; talvez a relação com seus alunos tenha se dado com tanta riqueza que fez surgir a ideia de um trabalho assim. O processo educativo é complexo (D'AMBROSIO; LOPES, 2015) e não se pode encapsulá-lo em uma bolha. Elas optaram por deixar fluir, com a colaboração ativa dos estudantes; foco na relação professor-aluno, sem dúvida, tem um potencial enorme para a criação de possibilidades de aprendizagem (BRIÃO; PAIVA, 2017).

Vimos que, para Gutiérrez (2013), os processos de insubordinação criativa docente estão mais ligados à luta política por justiça social. Para D'Ambrosio e Lopes (2014), estas ações se dão em ambientes com muita cumplicidade entre professor-aluno, com escolhas éticas pelo que se entende como a melhor ação educativa para o grupo. De toda forma, as ações de subversão responsável dão-se em contexto conflituoso, no qual existem forças limitantes buscando padronizações e, como já dissemos, deveria valer o julgamento do professor junto aos alunos. Este é sempre um processo em construção entre o professor e seus alunos, no qual há revisões, adequações, valorizações, escuta.

No relato do "Mercadinho" observamos o desenvolvimento de um projeto que desconsiderou a supremacia de alguns conteúdos em detrimento de outros; problematizaram-se situações diversas e valorizaram-se os interesses dos alunos seguindo a cultura infanto-juvenil, o que pode ser percebido nas intensas demonstrações de interesse pela escola como um todo (D'AMBROSIO; LOPES, 2015).

Na narrativa sobre o jogo avaliativo, a professora valorizou as diferenças de aproveitamento dos alunos conferindo nota máxima para todos de antemão. Sem dúvida, houve um questionamento quanto às formas de apresentação da Matemática em uma sala de aula. Houve também um desafio expresso a discursos discriminatórios sobre os alunos, posicionando-os como autores da matemática, para dar espaço à produção de forma escrita das próprias questões que saberiam resolver (GUTIÉRREZ, 2013).

A pesquisa superou nosso objetivo inicial ao demonstrar ações subversivas responsáveis não-sinalizadas na literatura seminal brasileira sobre o tema. Observamos ações que buscam identificar e resolver problemas de nossa sociedade nas aulas de matemática, o envolvimento da comunidade escolar extrapolando os muros da escola e a promoção de autorreflexão do processo avaliativo meritocrático que valoriza notas, em vez de ideias.

## 5. Conclusão

Compete observar que, por se tratar de criatividade para agir ao encontro de métodos e conteúdos ensinados na licenciatura, assim como de autoridades burocráticas, a insubordinação criativa é subordinada ao olhar do agente. Este, sob sua perspectiva, pode considerá-la insubordinação ou não. Deve-se atentar para o seguinte: que o que é uma insubordinação criativa para uns, pode ser corriqueiro para outros dada a complexidade da tarefa educativa.

O objetivo deste trabalho foi buscar indícios de práticas docentes insubordinadas criativas quando utilizada a ludicidade como metodologia de ensinagem. Foram analisadas duas narrativas de professoras que afirmam considerar os episódios descritos como insubordinação criativa ao que está posto. A partir daí, evidências encontradas foram cruzadas com outras categorizadas na literatura pertinente. Acreditamos que este trabalho traga não somente relatos de práticas insubordinadas criativas, como também a possibilidade de compreender o processo da docência mais autoral, considerando-se a narrativa de seus agentes.

Podemos dizer que é difícil capturar momentos tão criativos quanto aqueles construídos em uma sala de aula respaldada pela valorização do grupo. Encontramos diversos indícios de insubordinação criativa, mas estes não foram unanimidade para o grupo de autores da pesquisa. Ao finalizar, gostaríamos de acrescentar que este trabalho foi construído de forma colaborativa por todos os pesquisadores.

## Referências

ASSEMANY, D. **Insubordinação Criativa, Auto (trans) formação e Conexões Matemáticas**: engendrando saberes na autoformação de professores portugueses. 2020. 358 p. Tese (Doutorado em ensino e divulgação das ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Portugal, 2020.

BARBOSA, J.G.; LOPES, C.E. Insubordinação criativa como parte do legado científico, de Beatriz Silva D'Ambrosio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, 261–276, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRIÃO, G.F. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**, 2017. 231 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BRIÃO, G.F.; PAIVA, M.G.V. Possibilidades educacionais da relação professor-aluno. In: PAIVA, M. G. V. (Org.). **Psicopedagogia: contribuições para o ensino da Matemática e para a clínica**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 63-74.

CURY, H.N. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

D'AMBROSIO, B.S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35–41, 1993.

\_\_\_\_\_. O professor pesquisador diante da produção escrita dos alunos. **Revista Educ.Puc-Camp**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 249–258, 2013.

\_\_\_\_\_. A subversão responsável na constituição do educador matemático. In: OBANDO, G. (ed). **16º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa**. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Matemática Educativa, 2015.

D'AMBROSIO, B.S.; LOPES, C. E. **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

EMERIQUE, P.S. Isto e aquilo: jogo e “ensinagem” matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 185-198.

GRANDO, R. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. 2000. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.**

GUTIÉRREZ, R. Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In: MARTINEZ, M.; SUPERFINE, A. (eds.). **Proceedings of the 35th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, 2013. p. 1248-1251.

LONGO, C.A.C. Nós nos constituímos naturalmente insubordinados e, assim, nosso trabalho também... In: D'AMBROSIO, B.S.; LOPES, C. (org.). **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 103-131.

MOURA, M.O. O jogo e a construção do conhecimento matemático. **Série Idéias, v.10, p. 45-52, 1992.**

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Brasil: Editora Bertrand, 1989.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

# Pesquisa Narrativa em Educação Matemática: um olhar sobre algumas pesquisas

## **AUTORES**

Nayra Thayne Cena de Oliveira

Marcos Antonio Gonçalves Júnior

39

Este capítulo é um ensaio analítico, ainda introdutório, sobre a Pesquisa Narrativa no campo da Educação Matemática. Nós o consideramos introdutório, pois focaremos nosso olhar em apenas algumas dissertações desenvolvidas no interior do "Grupo de Estudos e Pesquisas Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Analisaremos também algumas teses desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado "PRAPEM: Prática Pedagógica em Matemática, certificado pelo CNPq, coordenado pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini e pelo Prof. Dr. Carlos Miguel da Silva Ribeiro, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nossa intenção é compreender o papel do pesquisador na pesquisa narrativa, bem como as possibilidades para o modo como as narrativas por ele coletadas ou construídas são usadas dentro do trabalho de pesquisa.

Vale dizer que os autores do presente capítulo são, respectivamente, discente e docente do PPGEEB, sendo o segundo autor o orientador da primeira, ambos membros do grupo Abakós. O presente trabalho faz parte dos estudos desenvolvidos para a pesquisa de mestrado em andamento, levada a cabo pela primeira autora. O estudo em questão foi intitulado provisoriamente de "Narrativas de vida de egressos do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Goiás: como a formação influencia a prática de professores de matemática em relação ao uso de materiais manipuláveis". Nesse contexto, as narrativas são objeto de análise e a pesquisa narrativa é o método da pesquisa.

Escolhemos duas teses e quatro dissertações para escrever o presente texto. As teses, uma de autoria da Profa. Dr. Maria Tereza de Freitas e outra de autoria da Profa. Dr. Vanessa Crecci, estão vinculadas ao grupo PRAPEM e foram escolhidas por serem trabalhos de referência no Grupo Abakós. As quatro dissertações escolhidas foram produzidas por integrantes do Grupo Abakós, ao longo dos seis anos de existência desse grupo.

Na seção seguinte, realçamos algumas reflexões sobre a pesquisa narrativa e o uso de narrativas em pesquisas educacionais. Depois, apresentamos uma descrição dos trabalhos selecionados, de acordo com alguns critérios a serem elencados posteriormente. Por fim, guardamos a última seção do presente capítulo para tecer considerações interpretativas e analíticas do que foi apresentado.

## **Das narrativas e seus usos na pesquisa narrativa**

A narrativa está relacionada com o ato de contar e com o modo de os sujeitos compreenderem e vivenciarem o mundo. De acordo com Sousa e Cabral (2015), as situações narradas são revividas no processo de lembrar. As autoras comparam a memória a um cenário, em que o passado, o presente, o futuro e as lembranças se cruzam. Então, a narrativa é formada de vivências e experiências adquiridas e construídas ao longo da história do ser humano.

O estudo de narrativas no campo educacional, nas últimas décadas, passou a ser relevante metodologia de investigação. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2003), não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. Por meio das narrativas, as pessoas são capazes de lembrar uma experiência que aconteceu, elas colocam essa experiência em uma determinada sequência e encontram explicações para isso. Ainda para Jovchelovitch e Bauer (2003), contar histórias resulta em estados intencionais que aliviam acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. Além disso, o ato de contar histórias é independente da educação e do conhecimento linguístico.

No Brasil, o uso das narrativas na pesquisa e na formação docente chegou por meio de Nóvoa (1991, 1992), com histórias de vida de professores, sendo seguido por outros autores. O emprego das narrativas, de acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015), em parte, é devido à insatisfação com as produções que falam sobre a escola ao invés de falar com ela e a partir dela.

Passeggi e Souza (2016) afirmam que há dois momentos marcantes no movimento (auto)biográfico em Educação, no Brasil: "um primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que emerge nos anos 1990, e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000" (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p.12).

Nos dias de hoje, como ressaltam Lima, Geraldi e Geraldi (2015), ainda existe em muitas pesquisas uma crença na qual o pesquisador não pode se deixar envolver com a realidade pesquisada, ou seja, ele deve ser neutro, pois isso evita a "contaminação" dos dados e a pesquisa é considerada mais confiável. Mas todo esse "cuidado" e essa neutralidade do pesquisador têm produzido pesquisas em que os sujeitos não se reconhecem, dado que suas próprias práticas estão bem distantes.

A aproximação entre o pesquisador e o sujeito é uma possibilidade de construir outros entendimentos a respeito das nossas experiências. Nesse desafio de encarar a pesquisa e o envolvimento do pesquisador está a narrativa. Pois, como salienta Lima, Geraldi e Geraldi (2015), "as narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes".

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) apresentam quatro tipos de usos de narrativas nas pesquisas: narrativa como construção de sentidos de um evento; narrativa (auto)biográfica; narrativa de experiências planejadas para pesquisas; e narrativas de experiências educativas.

O primeiro tipo – narrativa como construção de sentidos de um evento – representa as pesquisas em história oral, pois

as narrativas feitas pelos sujeitos envolvidos possibilitam a rememoração de histórias pessoais e sociais. O foco dessas pesquisas recai sobre fatos/eventos históricos que emergem da memória dos narradores, sujeitos que contribuem com dados para as pesquisas de terceiros (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015, p. 25).

No segundo tipo, estão as narrativas (auto)biográficas ou biográficas que correspondem a relatos da história de uma pessoa ou de si próprio. Nessa modalidade de pesquisa ocorre o encontro entre o narrador com os vários "eus" de sua personagem.

Na autobiografia, os dados empíricos são coletados por pesquisadores que se tornam os próprios objetos do estudo e fazem uma escrita de si e sobre si no processo de formação. Essas pesquisas permitem produzir

uma compreensão do sujeito e de sua formação por meio das narrativas de vida (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015, p. 25).

As (auto)biografias possibilitam compreender as relações de ensino-aprendizagem, as identidades profissionais, os ciclos de vida, entre outras coisas.

O terceiro tipo – narrativas de experiências planejadas –, como o próprio nome menciona, corresponde às pesquisas em que as experiências são devidamente planejadas, relatadas e analisadas, como podemos observar a seguir:

Considera a prática pedagógica subjacente à pesquisa na medida em que esta possui uma intencionalidade prévia. O planejamento das ações é concebido de modo a responder determinadas questões postas já de saída nos projetos de pesquisa. Visam, por exemplo, à avaliação ou testagem de recursos didáticos previamente planejados, com estratégias e ferramentas de mediação previstas para produzir determinados dados. O planejamento, a aplicação e a avaliação dos resultados ocorrem de modo experimental ou “controlado” com base nos objetivos a partir da ação pedagógica desencadeada (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015, p. 26).

---

41

Por fim, o último tipo - narrativas de experiências educativas - abrange as pesquisas que tomam como objeto de compreensão alguma experiência da vida do sujeito pesquisador.

Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015, p. 27).

Neste tipo de pesquisa, a experiência vivida é o objeto de estudo, mas não é toda experiência do passado que interessa e sim um ou vários acontecimentos significativos; além disso, essas pesquisas discutem o acontecimento vivido e acabam contribuindo para a formação profissional do sujeito.

Uma pesquisa em que o objeto de estudo é a experiência do protagonista resulta em uma investigação diferente do que é feito habitualmente nas pesquisas científicas. Esse tipo de pesquisa não tem um procedimento pronto para seu desenvolvimento, pois lida com experiências singulares que dizem respeito a momentos da vida e da época escolar.

Pesquisar a própria experiência não parte de uma pergunta, mas de uma história. Como esclarecem Lima, Geraldi e Geraldi (2015),

Uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre uma pesquisa sobre o singular. E o conhecimento singular corresponde à verdade que não se generaliza (pravda), mas da qual se extraem conselhos ou lições. Ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou e continua carecendo de sentidos e continuará carecendo de

sentidos mesmo concluída a pesquisa, porque a ele podemos retornar como já outro (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015, p. 33).

O professor como pesquisador da própria prática não pode ser visto como mais um trabalho para o professor. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) elucidam que esse tipo de pesquisa é importante para seu processo de formação e é essencial para seu exercício profissional.

Por isso, para compreender a vida dos professores e suas práticas nas escolas, parece-nos que o melhor caminho é fazê-lo narradores do próprio trabalho e da sua constituição como docente, apoiando-os em seu processo de se fazerem professores e pesquisadores, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015, p. 33).

Quando os professores contam histórias sobre algum acontecimento na sua trajetória profissional, eles não apenas registram esse acontecimento. Como salienta Reis (2008),

acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas próprias práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação (REIS, 2008, p.3).

Na pesquisa narrativa são utilizados alguns instrumentos e técnicas que auxiliam na obtenção de dados, por exemplo, os diários de aula, o memorial, a entrevista narrativa e as cartas. O diário de aula permite que o professor investigue e repense sua prática, além disso, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores por meio da memória, da escrita e da reflexão (reflexão sobre as ações). Como salientam Sousa e Cabral (2015), esse processo permite ao profissional o conhecimento de si, num movimento contínuo que permite melhorar a sua atuação docente.

O memorial é um dos gêneros mais comuns da pesquisa narrativa como opção metodológica de pesquisa. É um texto em que o autor escreve sua história, dando ênfase a fatos que ele considera importantes na sua trajetória de vida. De conformidade com Sousa e Cabral (2015), um memorial é uma maneira de narrar a própria história por escrito para preservá-la do esquecimento.

Segundo Sousa e Cabral (2015), a entrevista narrativa é uma técnica de pesquisa de cunho qualitativo, denominada não estruturada, que se contrapõe ao modelo tradicional pergunta-resposta da maioria das entrevistas. O modelo tradicional pergunta-resposta já possui estrutura definida, as perguntas têm ordem estabelecida e são feitas a partir do seu vocabulário próprio.

Na entrevista narrativa existe uma estrutura, que os autores Jovchelovitch e Bauer (2003) chamam de paradoxo da narração, a qual reúne regras implícitas que viabilizam o contar histórias. As fases principais da entrevista narrativa são: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

Na fase de preparação, é de suma importância ter conhecimento do campo (leitura de documentos, notas, relatos etc.), elaboração das questões que interessam ao pesquisador e tenham relação com o objeto de estudo. Na fase de iniciação, o pesquisador apresenta uma questão que estimule narração e não respostas pontuais. Na narração central, o ideal é não interromper a narrativa, não fazer perguntas difíceis, nem intervenções diretas ou avaliações. Na fase de perguntas, é ideal evitar opinar e fazer juízo de valor. E no momento da fala conclusiva é importante fazer anotações imediatas após a finalização da entrevista.

A entrevista narrativa, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2003), incentiva o entrevistado a narrar acontecimentos importantes da vida e esse ato de contar e escutar histórias é um método para atingir seus objetivos. Nesse sentido, ainda segundo os autores, a entrevista narrativa é estimulada por questões específicas e, quando o narrador começa a contar sua história, ele mantém a fluência da narrativa.

## Um olhar sobre as teses e dissertações escolhidas

Como mencionado, foram selecionadas duas teses e quatro dissertações de mestrado, conforme quadro a seguir:

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Programa/Instituição</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Área</b>
A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática	Maria Teresa Menezes Freitas	2006	T	Educação/UNICAMP	A	Educação
Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteira entre escola e universidade	Vanessa Moreira Crecci	2016	T	Educação / UNICAMP	A	Educação
Uma investigação sobre a própria prática a partir da análise de erros como estratégia didática nas aulas de matemática	Siely da Silva Guimarães	2018	D	Ensino na Educação Básica / UFG	P	Ensino
Árvores, carrinhos e	Marcos Vinicius	2019	D	Educação em Ciências e Matemática / UFG	A	Ensino

investigações: narrativas sobre a comunicação na sala de aula de matemática	dos Santos Amorim					
Cenários para investigação matemática: uma proposta didática para trabalhar sequências numéricas nas séries finais do ensino fundamental	Sergio Muryllo Ferreira	2020	D	Ensino na Educação Básica / UFG	P	Ensino
Estágio com pesquisa: narrativas de formadores do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás	Vanessa Amélia da Silva Rocha	2020	D	Educação em Ciências e Matemática / UFG	A	Ensino

Apresentaremos cada um desses trabalhos, fazendo breve descrição com base nos seguintes aspectos: o problema e/ou o objetivo da pesquisa; os sujeitos participantes; o papel do próprio pesquisador dentro da pesquisa; o modo como a narrativa é usada dentro da pesquisa, segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015); o formato de apresentação do texto da pesquisa.

Iniciaremos a descrição pela tese da Profa. Dra. Maria Teresa Menezes Freitas, intitulada "A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática", defendida em fevereiro de 2006.

O foco dessa pesquisa é a formação do professor de matemática e seu objetivo é investigar os benefícios resultantes da escrita discursiva em uma disciplina específica, no caso a Geometria, em um curso de formação de professores de Matemática.

O objetivo da pesquisa nasce da inquietação profissional da pesquisadora e, desse modo, ele é anunciado no seio do memorial de formação apresentado por Freitas:

Meus caminhos, em diferentes momentos, trouxeram a escrita como um ponto marcante de minha história, mostrando-me sua potencialidade para aguçar o poder de reflexão, reorganização de idéias e tomada de decisões, contribuindo de maneira efetiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Este percurso tornou-me sensível e motivada a investigar as potencialidades educativas da escrita para o professor de Matemática, sobretudo em seu desenvolvimento profissional (FREITAS, 2006, p. 22).

Para realizar essa busca, Freitas narra como se deu o encontro dela com uma docente do curso de Licenciatura em Matemática da UNICAMP, que lecionaria a disciplina "Geometria e desenho geométrico", em uma turma do período noturno. Ao acompanhar essa turma, a pesquisadora selecionou quatro alunos para um acompanhamento mais específico, a respeito dos quais elaborou quatro narrativas com foco em aspectos relevantes da existência da escrita na formação pessoal e profissional de cada professor.

Desse modo, a pesquisadora desempenha papel de observadora, embora tenha interagido com os estudantes e a professora, durante as aulas, cooperando de alguma forma.

Ao acompanhar as aulas, a pesquisadora usou o diário de campo, gravou em áudio algumas aulas, coletou registros escritos produzidos pelos alunos, realizou questionários com os discentes, coletou escritos da professora a respeito das aulas e realizou entrevistas com os quatro alunos selecionados por ela.

Vivenciando essa experiência, ela reformula e melhor compreende o seu problema de investigação, reescrevendo-o:

Que contribuições essas diferentes formas de comunicação - em especial a escrita -, em uma disciplina de conteúdo específico (Geometria), trazem à formação do professor de Matemática e ao seu desenvolvimento profissional? Como acontece, neste processo, a constituição da identidade profissional? (FREITAS, 2006, p. 87)

Freitas elege a "investigação narrativa como o método de investigação" (2006, p. 89), baseando-se nos pesquisadores Clandinin e Connelly, como forma de compreender a experiência que acompanhou.

Com essa quantidade de material coletado e registrado, a pesquisadora, em seu processo de interpretação e análise, construiu um dossiê de cada um dos sujeitos, futuros professores de matemática. Teceu o que ela chama narrativa de formação, "em que se interpenetravam e se entreciam as vozes dos protagonistas, as nossas vozes e as vozes de outros pesquisadores que encontramos na literatura, dando vida à narrativa construída. pesquisadora" (FREITAS, 2006, p. 122).

Assim, parece-nos que essa tese é uma narrativa de experiências do vivido, tal como a definem Lima, Geraldi e Geraldi (2015); decorre de uma situação vivencial da pesquisadora, ao acompanhar as aulas da docente do curso de licenciatura, a partir da qual ela dá vazão para aprendizagens sobre a experiência, sobre si próprio (pesquisador), sobre os sujeitos envolvidos e sobre o exercício da própria profissão de professor.

A estrutura do texto de Freitas compreende um primeiro momento de apresentação de sua própria história, especialmente como professora, e sua aproximação ao tema em estudo. Depois, o texto apresenta uma aproximação teórica e um diálogo com os fundamentos que sustentam teoricamente a tese. Em seguida, há a apresentação de aspectos metodológicos, mas também teóricos: trata-se do caminho teórico metodológico da pesquisa. Depois, há dois capítulos em que se apresentam os resultados, sendo o primeiro deles mais voltado para o contexto, a turma e a sequência das aulas. O outro apresenta quatro narrativas de formação, com base no dossiê construído sobre cada

sujeito. Vale dizer que não se trata de capítulos meramente descritivos, pois identificam-se momentos interpretativos da autora, com diálogos com a teoria.

Por fim, há um capítulo final intitulado "Possíveis 'remates' na tecedura das histórias de formação"; nestes a autora produz uma última narrativa, retomando sua história desde o início da pesquisa, mostrando como o problema foi "lapidado" (FREITAS, 2006, p. 270) durante o caminho; são narrados seus próprios aprendizados como professora e pesquisadora, destacando como a inserção de escrita discursiva durante a disciplina contribuiu para que os futuros professores e a docente se desenvolvessem profissionalmente.

A tese da Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci, intitulada "Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade", foi defendida em fevereiro de 2016.

Crecci buscou compreender as experiências de desenvolvimento profissional e de constituição da profissionalidade de educadores matemáticos que participam de uma comunidade fronteiriça. Para isso, Crecci selecionou "três participantes que têm a educação matemática como campo científico e/ou profissional" (2016, p. 17), integrantes do Grupo de Sábado (GdS).

A metodologia dessa pesquisa está baseada na pesquisa narrativa, e ela assim justifica a opção:

A opção pela pesquisa narrativa veio ao encontro de meu desejo de tecer um modo 'humano e sensível de olhar e narrar a vida de homens e mulheres em suas práticas cotidianas, e de compreendê-los em suas singularidades (...)'. Para isso, seria necessário optar por caminhos metodológicos que valorizassem os sentidos que os educadores matemáticos apreendem em relação à participação no Grupo de Sábado. Encontramos na narrativa a potencialidade 'enquanto procedimento teórico-metodológico, que favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido, transformando-o em conhecimento acadêmico' (FIORENTINI, 2012, p. 12; RODRIGUES; PRADO, 2015, p.101 apud CRECCI, 2016, p. 131).

A pesquisadora utilizou o diário de campo com notas das reuniões do Grupo de Sábado (GdS), memórias das reuniões do GdS, alguns materiais publicados sobre a comunidade, transcrição dos encontros do grupo, transcrição de seis entrevistas com os participantes da pesquisa, anotações pessoais e relatórios cedidos pelos participantes da pesquisa.

Em nosso entendimento, essa tese é uma "narrativa (auto) biográfica ou biográfica", de acordo com a definição de (Lima, Geraldi e Geraldi, 2015), pois esse tipo de narrativa visa à reconstituição da história dos três integrantes do GdS, permitindo uma percepção desses sujeitos e da sua formação através das narrativas. Ainda, há o aspecto relacional da própria autora, uma vez que ela também é integrante do GdS.

A organização do texto de Crecci contém uma apresentação da história do GdS; além disso, ela apresenta a sua história, especialmente as suas percepções sobre esse espaço. A seguir, o texto apresenta uma aproximação teórica, um diálogo com os fundamentos que sustentam teoricamente a tese. Na sequência, a autora descreve os caminhos da pesquisa, a metodologia e os aspectos éticos. Há dois capítulos em que se apresentam os resultados, sendo o primeiro deles voltado às transcrições de entrevistas, memória dos encontros, e as interações com os três participantes do grupo. O outro inclui as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Ressalta-se que não é uma transcrição exclusivamente descritiva, pois há diálogos com a teoria.

No final, há um capítulo final intitulado "Guisa de concluir", em que a autora faz considerações "tendo em vista as possibilidades da compreensão das comunidades fronteiriças como espaços autônomos de experiências de desenvolvimento profissional e de constituição da profissionalidade" (CRECCI, 2016, p. 19). Além disso, a autora descreve o seu próprio desenvolvimento profissional desde o início da pesquisa.

A dissertação da Profa. Ma. Siely da Silva Guimarães, denominada "Uma investigação sobre a própria prática a partir da análise de erros como estratégia didática nas aulas de matemática", foi defendida em agosto de 2018.

O foco da pesquisa é a análise de erros como estratégia de aprendizagem. Teve-se por objetivo é investigar a prática da própria pesquisadora em suas aulas, em duas turmas de 7º ano de uma escola municipal de Goiânia-GO. Assim, a autora investigou a própria prática, verificando e analisando os erros algébricos dos alunos e como eles entendiam e lidavam com esses erros.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, das descrições e reflexões do diário de campo, das produções escritas dos alunos em relação às atividades aplicadas e recolhidas durante a intervenção e de áudios gravados de todas as aulas, no decorrer de um trimestre.

Com esse material coletado e registrado, a pesquisadora produziu um livro como produto educacional. O livro apresenta "uma reflexão na e sobre a ação com enfoque na análise de erros, contemplando os resultados da presente pesquisa por meio de narrativas reflexivas, compartilhando a experiência obtida" (GUIMARÃES, 2018, p. 16).

Parece-nos que essa dissertação é uma "narrativa de experiências planejadas", como define Lima, Geraldi e Geraldi (2015), pois, a partir da formação acadêmica da autora, dos estudos e pesquisas realizadas, e com base na experiência em sala de aula, a pesquisa parte de uma questão geral, qual seja: investigar o que ela, enquanto professora, pode aprender ao refletir sobre a própria prática, ao desenvolver aulas com foco na análise de erros.

A estrutura do texto de Guimarães foi organizada em dois volumes sendo: o volume 1 contempla a introdução, o memorial, a problematização, os objetivos, a fundamentação teórica e metodológica e os caminhos da pesquisa. Já o volume 2, aborda a análise dos dados em forma de um livro de narrativas.

O volume 1 da dissertação tem quatro capítulos que foram divididos da seguinte forma: no primeiro capítulo, a autora apresenta seu memorial de vida, descrevendo alguns episódios da infância até o momento em que se torna professora e investigadora. No segundo capítulo, ela aborda o ensino e aprendizagem de Matemática, produzindo uma crítica sobre o modo como o ensino de matemática ocorre; descreve ainda sobre a relevância de buscar meios para que os alunos se tornem participantes do seu processo de conhecimento. Já no terceiro capítulo, a autora expõe um diálogo com os fundamentos que sustentam teoricamente a dissertação. Por fim, no quarto capítulo, a autora discute a estratégia metodológica a ser usada pela pesquisadora para a coleta de dados, discorrendo sobre os planos de ensino das suas aulas de matemática, nas quais será feita a coleta de dados. Nesses planos, a autora reitera as estratégias propostas por ela para o uso da análise de erros em sala de matemática e também descreve como fará a coleta de dados para a pesquisa, em cada uma dessas aulas. Ainda, nesse capítulo, ela informa como será a análise dos dados, com base na produção de narrativas sobre as aulas e o uso da análise narrativa.

O volume 2 da dissertação é um livro de narrativas intitulado: "Meu aluno errou, e agora? Narra experiências e práticas de uma professora de Matemática", em que a autora apresenta os resultados da pesquisa contando histórias das aulas planejadas, a partir do material coletado e registrado e também da teoria que sustenta o trabalho. Trata-se de uma análise relativa, sendo esse livro o Produto Educacional vinculado à dissertação, que é uma exigência do programa.

A dissertação do Prof. Me. Marcos Vinicius dos Santos Amorim, denominada "Árvores, carrinhos e investigações: narrativas sobre a comunicação na sala de aula de matemática", foi defendida em outubro de 2019.

O foco da dissertação de Amorim é a comunicação em aulas de matemática em um cenário de investigações matemáticas e de resolução de problemas. Amorim acompanhou as aulas de matemática de um sexto ano do Ensino Fundamental, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (LEPEM). Essas foram desenvolvidas por professores de matemática desse centro. Elas compõem um projeto de ensino intitulado Projeto Abakós, desenvolvido de forma colaborativa no interior do grupo de pesquisa Abakós, citado no início deste texto. Amorim acompanhou as reuniões do grupo e também as aulas na posição de colaborador, fazendo suas reflexões no grupo e também auxiliando os docentes nas aulas do 6º ano.

Nesta pesquisa, o pesquisador utilizou o diário de campo, gravações de áudio e vídeo das aulas no Laboratório de matemática. No fim da análise, o pesquisador produziu duas narrativas que contam e analisam a comunicação no ambiente investigado.

Amorim adotou, em seu trabalho, características da pesquisa narrativa, fundamentando-se nos pesquisadores Bolívar, Clandinin e Connelly, o autor está inserido em um cenário de aulas investigativas e tenta produzir as narrativas como forma de compreender os aspectos de comunicação nessas aulas.

Parece-nos que a dissertação de Amorim se assemelha a uma "narrativa de experiências educativas", segundo a definição de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), pois ele mesmo deixa explícito em seu texto a importância da experiência:

[...] tive contato com aulas investigativas desde a graduação, durante o estágio supervisionado, seja estudando ou desenvolvendo na escola-campo do estágio. Quando fui professor, também busquei desenvolver aulas de matemática com uma abordagem pautada no diálogo e na investigação. Agora, ao longo dessa pesquisa de mestrado, pude vivenciar a experiência de ser um professor que, ao investigar um ambiente específico, também repensa sua prática, se relacionando com a investigação (AMORIM, 2019, p. 122).

O texto de Amorim, no primeiro momento, é uma apresentação da sua história, em particular como professor, e a sua aproximação com o tema em estudo. O texto contém a fundamentação teórica que sustenta o tema em estudo. Em seguida, o autor reitera o contexto da pesquisa e os caminhos teórico-metodológicos percorridos. No capítulo seguinte apresentam-se duas narrativas que contam e analisam a comunicação no ambiente investigado, narrando duas atividades de investigação matemática desenvolvidas com os alunos. Essas duas narrativas são, ao mesmo tempo, o modo que o pesquisador escolheu para apresentar o vivenciado e também o modo como ele analisa o vivido. Durante as narrativas, ele permite relacionar-se com a experiência e também dialogar com as teorias em estudo.

No último capítulo denominado "Finalizando a história, não a pesquisa, nem a experiência", o autor produz uma narrativa, retomando a sua história e o início da pesquisa, narrando os seus próprios aprendizados como professor e pesquisador.

A dissertação do Prof. Me. Sergio Muryllo Ferreira, intitulada "Cenários para investigação matemática: uma proposta didática para trabalhar sequências numéricas nas séries finais do ensino fundamental", foi defendida em março de 2020.

O foco da pesquisa recai na ação do professor em aulas investigativas desenvolvidas em cenários para investigação. O autor, professor regente de três turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Goiânia-GO, trabalhou com alguns alunos dessas turmas e desenvolveu uma pesquisa sobre a própria prática.

As aulas aconteceram no laboratório de Matemática da escola, o que foi um fator positivo; como o próprio pesquisador relata no texto, isso "favoreceu a dinâmica de trabalhos em grupos, além de disponibilizar recursos materiais que facilitariam algumas construções como cubinhos e E.V.A. e lousa digital" (FERREIRA, 2020, p. 62).

As aulas foram audiogravadas e fotografadas, os diálogos transcritos e registros de aulas dos alunos foram recolhidos e utilizados para compor narrativas sobre aulas de matemática. Como é um Programa de Mestrado Profissional, foram produzidos dois ebooks como produtos educacionais. Um dos ebooks é composto de narrativas de algumas aulas investigativas e o outro trata das sequências numéricas para alunos do 7º ano.

Ferreira em sua pesquisa assume o papel de professor e pesquisador, uma característica da Pesquisa Narrativa, como ressalta em seu texto:

[...] uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa na qual a não-neutralidade do pesquisador é percebida pelo seu modo de agir por meio da experiência e da contínua (re)construção das teorias tendo por base a vivência significativa (FERREIRA, 2020, p. 18).

A dissertação de Ferreira, segundo a definição de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), é uma "narrativa de experiências do vivido"; o próprio autor faz essa observação em seu texto:

Eu havia pensado inicialmente na possibilidade de 'filiação' ao terceiro tipo, narrativas de experiências planejadas para serem pesquisa com uma provável análise paradigmática. Seria um 'lugar comum' para acomodar as ações em uma teoria já fundamentada. Mas fui surpreendido pela vivência e acabei por considerar a possibilidade de transitar para a quarta filiação, as narrativas de experiência do vivido, acompanhadas da análise narrativa (FERREIRA, 2020, p. 60).

O texto de Ferreira contém uma apresentação inicial de sua história, especialmente a sua vivência como pesquisador, e como a pesquisa mudou a sua prática profissional. Depois, o autor apresenta seu memorial de formação abordando suas inquietações e razões que o levaram até a pesquisa. Em seguida, em seu texto, o autor sustenta teoricamente a pesquisa e como isso também isso o motivou a (re)significar a sua prática; além disso, aborda a relevância da pesquisa. O texto apresenta o caminho metodológico da pesquisa e o trabalho de campo. Em seguida, há dois capítulos que se cruzam, o primeiro apresenta quatro narrativas das aulas de investigação com as discussões e o outro capítulo expõe as conclusões.

Ao final, são apresentados dois livros como produtos educacionais, em forma de ebooks. Como mencionado, um dos ebooks é composto de narrativas de algumas aulas investigativas e o outro trata das sequências numéricas para alunos do 7º ano.

A dissertação da Profa. Ma. Vanessa Amélia da Silva Rocha, denominada "Estágio com pesquisa: narrativas de formadores do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás" foi defendida em julho de 2020.

A autora investiga os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG) atuantes no estágio. Para essa pesquisa, a mestranda contou com a colaboração de dez professores que responderam a um questionário com questões abertas, contendo perguntas relativas a seu perfil profissional e de formação, bem como sobre seu trabalho com estágio na licenciatura em matemática. Foram selecionados dois sujeitos para a realização de entrevistas semiestruturadas. Por fim, foi efetuada a análise narrativa dessas entrevistas, o que possibilitou a construção desta pesquisa.

Rocha organizou sua pesquisa como narrativa biográfica, com base na colaboração dos sujeitos entrevistados, a partir do que ela construiu narrativas e fez uma análise narrativa, baseando-se nos pesquisadores Clandinin e Connelly.

O texto de Rocha é estruturado em quatro seções. No primeiro momento a autora apresenta a sua história, especialmente como professora e pesquisadora. Depois, o texto apresenta as escolhas metodológicas e os caminhos traçados para a pesquisa. Em seguida, a autora expõe uma discussão sobre "Estágio com Pesquisa na perspectiva dos principais referenciais da área" (ROCHA, 2020, p. 23).

Na última seção, Rocha analisa as entrevistas semiestruturadas realizadas com duas formadoras de professores, por meio da análise narrativa. Essa seção é dividida em quatro subseções, sendo: Histórias de vida, as experiências formativas, a configuração do estágio e o professor pesquisador e o estágio com pesquisa.

Por fim, há o capítulo intitulado "O bordado tecido", em que Rocha produz uma narrativa retomando sua história desde o início da pesquisa, destacando os aprendizados como professora e pesquisadora.

## Olhares finais

Buscamos, neste ensaio, olhar a singularidade daquilo que nos toca, para usar a expressão de Bondia Larossa (2002) ao descrever os trabalhos que selecionamos. Uma vez que existem muitas outras investigações narrativas publicadas, é importante enfatizar que não tivemos a intenção de tecer generalizações sobre esse tipo de pesquisa no Brasil, mas sim nos deixar tocar pela singularidade dos trabalhos que escolhemos analisar.

Assim, é bastante tocante nas pesquisas aqui apresentadas a característica autobiográfica presente em todas elas, mesmo quando o objetivo do pesquisador não era construir uma narrativa de história de vida; ou seja, mesmo quando a pesquisa não se enquadra no que Lima, Geraldi e Geraldi (2015) chamaram de "narrativas (auto)biográficas ou biográficas".

De fato, o caráter relacional dessas pesquisas se faz evidente, seja pela apresentação de um "memorial de formação" (PRADO; SOLIGO, 2005) seja em um texto introdutório narrando o percurso profissional, como se nota em todos os seis trabalhos analisados; seja pelo diálogo constante que os autores fazem entre sua própria história, seja pela vivência da pesquisa ou experiência. Em seus trabalhos de pesquisa, Crecci (2016), Amorim (2019) e Ferreira (2020) colocam-se o tempo todo, relacionam-se e implicam-se. Isto ocorre na introdução do texto, na construção da análise ou em outros momentos, como na própria definição da metodologia da pesquisa, tal como faz Crecci. Ferreira, por sua vez, dialoga de maneira intensa com os fundamentos teóricos de sua pesquisa; mostra-se desconstruindo velhos paradigmas e construindo novos caminhos no fazer científico. São trabalhos autorais e originais, nesse sentido, pois os pesquisadores sempre colocam em questão a sua própria história e constituição como professores, sua identidade; além do mais, dialogam e ressignificam o próprio objeto da pesquisa.

Em seus trabalhos, Freitas (2006), Crecci (2016) e Rocha (2020) utilizam a entrevista como uma das fontes de dados da pesquisa. Esse recurso permite ao entrevistado narrar acontecimentos importantes da sua história de vida e do ambiente que faz parte. Mas como Jovchelovitch e Bauer (2003, p.92) enfatizam, "[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido." Jovchelovitch e Bauer (2003) realçam importância do "enredo", pois o enredo de uma narrativa marca o começo e o fim de uma história. Além disso, é por meio dele que temos a noção do que deve ou não deve ser dito. Nas pesquisas de Freitas, Crecci e Rocha, as entrevistas denotam características de uma conversa informal em que os sujeitos se sentiram confortáveis para narrar suas histórias, emitirem suas opiniões e elaborarem suas reflexões sobre o tema abordado. Em seguida, as autoras fazem uma análise reflexiva sobre as entrevistas.

Por fim, evidencia-se nas pesquisas apresentadas como os autores pesquisadores produzem sua própria narrativa, retomando sua história e destacando os aprendizados como profissionais e pesquisadores. Nesse contexto, deixam uma contribuição para a formação de professores ou para o ensino de matemática, como também o registro de si próprios como um texto a ser lido (PINNEGAR; HAMILTON, 2009).

Os aprendizados que tivemos como leitores, estudiosos e colaboradores de alguns desses trabalhos nos ajudam a construir e trilhar nossos próprios caminhos como pesquisadores narrativos. Com esse olhar, este ensaio é, neste momento, o nosso registro de nós mesmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. V. S. **Árvores, carrinhos e investigações**: narrativas sobre a comunicação na sala de aula de matemática. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Orientador: Marcos Antonio Gonçalves Júnior. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Orientador: Dario Fiorentini. Universidade de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2016.

FERREIRA, S. M. **Cenários para investigação matemática**: uma proposta didática para trabalhar sequências numéricas nas séries finais do ensino fundamental. 2020. Dissertação. (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Orientador: Marcos Antonio Gonçalves Júnior. Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Goiânia, 2020.

FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Orientador: Dario Fiorentini. Universidade de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

GUIMARÃES, S. S. **Uma investigação sobre a própria prática a partir da análise de erros como estratégia didática nas aulas de matemática**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Orientador: Marcos Antonio Gonçalves Júnior. Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Goiânia 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Editora Vozes, 2003, p. 90-113.

LIMA, M. E. C. de C., GERALDI, C. M. G. e GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. v.31, n.1, Belo Horizonte, Jan./Mar. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, n.2, vol.1. p. 6-26, 2017.

PINNEGAR, Stefinee; HAMILTON, Mary Lynn. **Self-study of practice as a genre of qualitative research**: theory, methodology, and practice. Springer: New York, 2009.

PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: \_\_\_\_\_. **Porque escrever é fazer história**. (Org.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p.47-62

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: Estudos sobre Educação**. n. 15, v. 16, p. 17-34, 2008.

ROCHA, V. A. S. **Estágio com pesquisa**: narrativas de formadores do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Orientador: Marcos Antonio Gonçalves Júnior. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 20 dez. 2015.

# Alimentação e Tik Tok: uma Proposta Interdisciplinar entre o Ensino de Matemática e Química

## **AUTORA**

Rayane Silva de Souza

Lidiane Aparecida de Almeida

52

## Introdução

O ensino de Ciências da Natureza unido à compreensão da realidade de mundo é fundamental para que o aprendizado favoreça o desenvolvimento cognitivo. Se assim não for feito, a aprendizagem poderá tornar-se apenas uma maneira mecânica de resolver questões, sem a compreensão dos fenômenos que há por trás dos conceitos.

Há uma valorização excessiva da memorização de fórmulas, definições e reprodução de modelos, cuja influência reside na tendência tradicional, ou seja, na prática do ensino de Ciências. A desvinculação dos temas abordados na escola com a realidade pouco favorece a aproximação e a aplicação dos conteúdos ensinados e o cotidiano do educando.

A Matemática constitui uma ferramenta amplamente utilizada no ensino de Ciências da Natureza, sendo usada na elaboração de leis, princípios e teorias da Física e Química. No entanto, a deficiência da aprendizagem matemática significativa é perceptível a tal ponto que muitos se contentam em apenas decorar fórmulas e conceitos, criando suas próprias conexões.

A alfabetização científica implica entender a utilização dos conhecimentos na área de Ciências na vida cotidiana para fazer a leitura do mundo em que se vive e transformá-lo em um mundo melhor. Contrapondo-se a um modelo de ensino de Matemática e Química tradicional caracterizado pela memorização de fórmulas e métodos resolutivos, a compreensão desses conhecimentos para o aluno é importante, vez que possibilita descobertas científicas do meio que o cerca.

Nesse sentido, a Etnomatemática, tendência pedagógica educacional que estimula o desenvolvimento da criatividade a partir das ações pedagógicas construídas dentro do contexto sociocultural, proporciona um conhecimento prático, sem perder o caráter acadêmico-escolar do ensino. Ela estabelece uma aprendizagem mais significativa e atrativa, por contemplar experiências da vida que, refletidas e analisadas, evitam a mecanização do ensino.

Alternativas metodológicas são necessárias à construção de saberes significativos para que os estudantes possam atuar como cidadãos críticos e reflexivos em relação ao meio em que vivem. No presente capítulo tem-se como objetivo realizar aproximações entre o ensino de Matemática e o de Química, a partir de uma série de atividades com o tema alimentação na propositura de pesquisas, tais como: composição nutricional, alimentos industrializados, atividades físicas. Neste caso, em especial, tem-se o propósito de demonstrar a conexão entre as disciplinas, facilitando o aprendizado do conteúdo de ambas. Tais atividades compõem o produto educacional intitulado "Sequências Didáticas: a modelagem matemática no ensino de Química" que se encontra em fase de elaboração e aplicação.

## Fundamentação Teórica

Uma proposta para desenvolver o ensino da Matemática de forma dinâmica e significativa consiste em renovar os (pré)conceitos que se tem dessa área do conhecimento. Por isso, faz-se necessário promover novas maneiras de ensino que articulem o saber matemático ao cotidiano do aluno, elevando-o a sujeito ativo da aprendizagem, explorando a investigação e a criatividade (D'AMBROSIO, 1989).

De maneira análoga, o ensino de Química pode ocorrer a partir das vivências do aluno, por exemplo: reflexão da sua vida e seus costumes, promovendo-se a consciência crítica, conduzindo o educando a analisar, compreender e utilizar essa aprendizagem no ambiente em que vive, tendo condições de perceber e interferir em situações-problemas (CARDOSO e COLINVAUX, 2000).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que compreender as linguagens específicas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por meio de códigos, símbolos, nomenclatura e gêneros textuais, é fundamental no processo de letramento científico de todo cidadão (BRASIL, 2018).

A alfabetização deve desenvolver a capacidade de organização do pensamento de maneira lógica, auxiliando na construção de uma consciência crítica em relação ao mundo que a cerca. Paulo Freire (1981) concebe a alfabetização como o meio pelo qual se estabelecem conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita. A partir daí, originam-se a significação e as construções de saberes.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1981, p. 13).

Conforme Chassot (2003, p. 92), “a divisão em ciências naturais e ciências humanas parece inadequada, pois a química, a física, a biologia e mesmo a matemática são também ciências humanas, porque são constructos estabelecidos pelos humanos”.

A interdisciplinaridade entre o ensino de Matemática e o de Química é uma ruptura com o tradicional, uma forma de aproximar e articular os conceitos e o trabalho docente no âmbito escolar.

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o ‘eu’ convive com o ‘outro’ sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações (FAZENDA, p. 82, 2008).

Faz-se fundamental a elaboração de práticas didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem significativa e estimulem a autonomia do aluno na produção de conhecimento, intermediado pelo professor. De acordo com Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

O trabalho interdisciplinar de Ciências e Matemática atrelado à aprendizagem colaborativa torna as aulas mais significativas e instigadoras na construção do conhecimento. Abrem-se possibilidades de saberes que podem ser

Diversos conteúdos na disciplina de Química necessitam de conhecimentos matemáticos para melhor compreensão. Apresentamos a Modelagem como meio motivador e facilitador do aprendizado do aluno, conectando o ensino a modelos que servem para resolver situações problemas do cotidiano. Segundo Bassanezi (2002, p. 16): “a aprendizagem realizada por meio da modelagem facilita a combinação dos aspectos lúdicos da matemática com seu potencial de aplicações”.

Conforme D’Ambrosio (1988), a Etnomatemática é uma aproximação da modelagem, de modo que contribui no processo de ensino-aprendizagem de maneira interdisciplinar aproximando a linguagem formal da Matemática escolar das Matemáticas populares, culturais e cotidianas do meio social.

Nossa conceituação define Etnomatemática como a maneira particular e específica que grupos culturalmente identificados utilizam para classificar, ordenar, contar e medir. Ora, facilmente se ampliam essa conceituação incluindo observar, conjecturar, experimentar e inferir, e está a conceituada Etnomatemática como a capacidade e as maneiras, de domínio de um grupo cultural identificado, de observar, conjecturar, experimentar, inferir, classificar, ordenar, contar e medir (D’AMBROSIO, 1988).

Abordar temas relacionados à composição dos alimentos, alimentação, saúde e prática de atividades físicas é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. Assim se aproximam o ensino de Matemática e o de Química, de forma a serem explorados e problematizados com o intuito de refletir e contribuir para o processo de cidadania.

## Proposta Metodológica

A Termoquímica é um ramo da Química que estuda as trocas de calor associadas às reações químicas, os conceitos de energia, calor, temperatura, transferência de calor e medidas de quantidade de calor. Esses conceitos, quando apresentados, trazem muitas dificuldades de compreensão para os alunos, pelo fato de estes não conseguirem estabelecer conexões com o que ocorre no cotidiano.

Como determinar o valor calórico de um alimento? Como compreender a Matemática no cálculo de calorias? Como relacionar a quantidade calórica ingerida à necessidade de atividades físicas? Com o objetivo de responder essas perguntas, este capítulo apresenta uma proposta de oficina com a temática “Alimentação e Tik Tok” que prioriza as discussões acerca da compreensão dos cálculos da quantidade de energia contida nos alimentos.

Busca-se também tecer relações entre os conceitos químicos, matemáticos e o cotidiano dos alunos da 1ª série do ensino médio de duas escolas da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

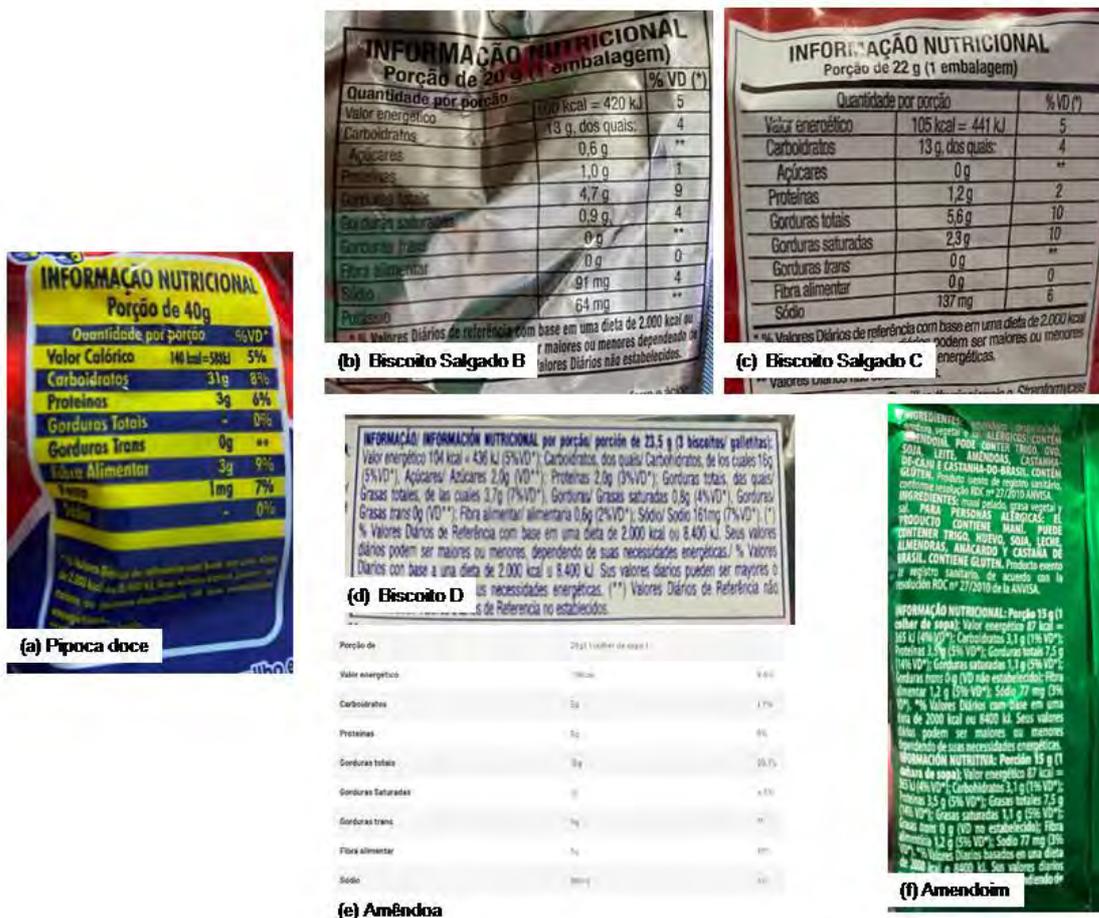
A proposta metodológica visa ao desenvolvimento das seguintes habilidades: 1) compreender a informação nutricional dos alimentos através da tabela nos rótulos dos alimentos; então, se pode evidenciar a importância da Matemática na interpretação de dados em tabelas e como os números apresentados impactam no equilíbrio de uma vida saudável; 2) apresentar a fórmula utilizada para calcular a quantidade de calorias, conectando conceitos matemáticos, como: proporção, função e unidades de medida; 3) relacionar o calor envolvido nas transformações químicas e a massa de reagente; 4) representar informações sobre as transformações químicas de acordo com os

aspectos termoquímicos por meio de tabelas; investigar a composição química dos alimentos e sua relação com a saúde; 5) calcular a quantidade de calorias dos alimentos, conforme informada na tabela nutricional, a partir da quantidade encontrada na atividade experimental que será realizada; 6) estimar o tempo gasto em atividades físicas, destacando a dança no aplicativo Tik Tok, para equilibrar a quantidade de calorias ingeridas pelos alimentos; 7) estabelecer relações entre a Química e a Matemática; perceber esses conceitos no cotidiano.

**1ª Etapa: Problematização inicial**

Para o início das atividades, propõe-se apresentar aos alunos um kit com alimentos que eles consomem no cotidiano e explorar as informações nutricionais (Figura 1).

Figura 1: Rótulos com as informações nutricionais



Fonte: A Autora, 2021

Em seguida, propor a seguinte situação-problema: “Como você acha que a Matemática é importante na interpretação de uma tabela nutricional?”. Após a apresentação da situação-problema, investigar quais conhecimentos prévios os alunos têm sobre a composição (carboidratos, lipídios, proteínas etc.) dos alimentos citados.

Após a análise, fazer os seguintes questionamentos, a partir de um questionário anônimo, com o uso da ferramenta digital Mentimeter:

1. Quantas vezes você se alimenta?
2. Quando você compra um alimento, você costuma ler alguma informação sobre ele?
3. Você se preocupa com a quantidade de calorias dos alimentos?
4. Você sabe como são calculadas as calorias de um alimento?

#### **2ª Etapa: Construção da nuvem de palavras**

Nesta etapa, propõe-se a construção de uma nuvem de palavras a partir do seguinte questionamento: "O que você entende por calorias?". Essa nuvem funcionará como ferramenta pedagógica de organização de idéias, a partir de palavras-chave, construída com base no Mentimeter, levando-se em consideração as perguntas feitas anteriormente.

#### **3ª Etapa: Apresentação de uma situação-problema**

Situação-problema: Suponha que uma pessoa disponha dos seguintes alimentos, na mesma quantidade: amendoim, amêndoa, pipoca doce industrializada, biscoitos salgados industrializados. Qual desses alimentos forneceria maior quantidade de energia?

#### **4ª Etapa: Definição de conceitos**

1. Apresentar as definições de energia, calor e de temperatura;
2. Apresentar a fórmula utilizada para calcular a energia liberada na queima de um alimento, baseada na Primeira Lei da Termodinâmica;
3. Questionar se há relação dessa fórmula com conceitos matemáticos;
4. Apresentar a proporcionalidade entre energia liberada e variação de temperatura;
5. Explicar como são feitas as medidas de quantidade de calor e mostrar a proporção entre energia liberada e a massa de alimento queimada

#### **5ª Etapa: Atividade experimental**

Roteiro do experimento:

Materiais e reagentes:

1. 1 lata de refrigerante
2. 1 suporte universal
3. 1 rolha de cortiça

4. 1 bastão de vidro
5. 1 proveta de 500 mL
6. 1 placa de Petri
7. 1 béquer de 50 mL
8. 1 termômetro, balança digital (pode ser uma balança de uso doméstico, com precisão de 0,01 g)
9. 1 clipe de metal
10. 1 clipe de metal
11. 1 porção de pipoca industrializada
12. 1 porção de amendoim
13. 1 porção de amêndoa
14. 1 porção de cada biscoito salgado

Vídeo 1: Aparato para determinação do calor produzido na queima dos alimentos



Fonte: A Autora, 2021.

1. Meça 200 mL de água com a proveta e verta-a em uma lata de refrigerante vazia.
2. Com auxílio de um termômetro determine a temperatura inicial da água.
3. Pese um pedaço do alimento e prenda-o no clipe afixado na rolha de cortiça. A distância entre o alimento e o fundo da lata afixada no suporte universal deve ser de 2 cm.
4. Queime o alimento com auxílio de um palito de fósforo (Figura 2). Durante a queima, agite a água da lata com um bastão de vidro.

Figura 2: Aluno realizando a queima do alimento durante o experimento.



Fonte: A Autora, 2021

5. Após a combustão, meça a temperatura final da água e a massa final do alimento e anote os valores obtidos.

6. Repita as etapas anteriores para os demais alimentos com a mesma massa inicial.

Durante a realização do experimento, anote os valores de massa inicial (g) e massa final (g) para cada alimento, as temperaturas inicial e final (°C) da água em cada queima de alimento e, por fim, anote a variação de temperatura (°C) da água em cada combustão. Esses dados podem ser organizados pelos alunos em uma tabela.

#### 6ª Etapa: Análise e discussão dos dados obtidos no experimento

Proponha as seguintes discussões aos alunos, a fim de analisar os dados obtidos no experimento:

1. Como foi a queima dos diferentes alimentos testados?
2. Na combustão ocorreu a absorção ou liberação de energia? Justifique
3. A maior variação de temperatura foi observada para qual alimento?
4. O alimento que vocês sugeriram que seria mais calórico, realmente foi o que liberou maior mais energia? Justifique.

Nessa etapa propõe-se que os alunos façam cálculos para estimar a quantidade de calorias por grama de cada alimento e também a quantidade de calorias de acordo com a porção indicada nos rótulos.

1. Como você pode fazer esse cálculo e qual(is) conceito(s) matemático(s) está(ão) envolvido(s) nesse processo?
2. Há diferença entre a quantidade de calorias obtida no experimento e a quantidade de calorias informada na tabela nutricional? Se há diferença, o que pode ter influenciado?
3. Analise a tabela a seguir (Tabela 1) com a composição dos alimentos testados em relação a 100 g de amostra e proponha uma explicação para os dados obtidos no experimento.

Tabela 1: Composição nutricional dos alimentos

<b>Composição média de amostra de 100 g dos alimentos testados</b>				
Alimento	Calorias(kcal)	Carboidratos (g)	Lipídios (g)	Proteínas (g)

<b>Composição média de amostra de 100 g dos alimentos testados</b>				
Pipoca doce	468	62,5	23,3	6,6
Biscoito salgado (B)	110	65,0	23,5	5,0
Biscoito salgado (C)	80	59,1	25,4	5,4
Biscoito salgado (D)	170	68,1	15,7	8,5
Amendoim	310	20,6	50,0	23,3
Amêndoa	280	29,5	47,3	18,6

Fonte: Tabela Brasileira de Composição de Alimentos, 2011 (Adaptada)

- Faça uma pesquisa sobre a composição nutricional (quantidade de proteínas, lipídeos e carboidratos) e o poder calorífico de cada alimento e apresente uma explicação para que tais alimentos sejam tão calóricos.
- Como a Matemática se relaciona com a leitura desses dados?

### 7ª Etapa: Problematização final

Espera-se que os alunos façam conexões entre a Química, a Matemática e o cotidiano, para isso são feitos os seguintes questionamentos:

- Como foi participar deste experimento?
- Como você utilizou a Matemática e a Química durante os encontros?
- Você consegue estabelecer uma relação entre essas disciplinas? Se sim, explique.
- Como você poderia relacionar as discussões nos nossos encontros com o cotidiano?
- Em que você acha que esse experimento pode influenciar?

### 8 Etapa: O uso do Tik Tok: atividade física, bem-estar e a queima de calorias

O objetivo é discutir com os alunos os benefícios da prática de uma atividade física, evidenciando o auxílio no bem-estar e na queima de calorias após a ingestão dos alimentos. A partir desse levantamento, enfatizar que há diversas

modalidades que auxiliam na manutenção de uma vida equilibrada entre alimentação e atividades físicas, como ilustrado na Figura 3. Inclui um aplicativo que tem ganhado grande destaque, o Tik Tok. Esse aplicativo é uma rede social de criação e compartilhamento de vídeos curtos, entre os quais se destacam os vídeos de danças e coreografias.

Figura 3: Captura de tela extraída do endereço eletrônico Boa Forma.



Fonte: [boaforma.abril.com.br/fitness/escolha-sua-modalidade-de-danca-para-queimar-calorias/](https://boaforma.abril.com.br/fitness/escolha-sua-modalidade-de-danca-para-queimar-calorias/)

As seguintes discussões são propostas

1. Você utiliza o Tik-Tok? Você já havia pensado no aplicativo como opção de prática de exercício físico?
2. Quanto tempo é necessário dançar para fazer o gasto de calorias de cada um dos alimentos analisados anteriormente?
3. De que maneira podemos utilizar a Matemática para relacionar o consumo de alimentos e o tempo necessário de prática de atividades físicas para auxiliar no gasto calórico?

#### 9ª Etapa: Compartilhamento de conhecimentos

A sugestão é que os alunos compartilhem os conceitos adquiridos por meio da criação de um mural na escola ou digital, a partir de uma ferramenta digital para a construção de murais virtuais e colaborativos, o Padlet (<https://pt-br.padlet.com/>) que pode ser acessado no computador ou aplicativo de celular, no qual os alunos podem construir, compartilhar e valorizar as criações da turma.

#### Resultados e discussão

Deve-se ressaltar que a análise e a discussão dos resultados desta pesquisa ainda se encontram em andamento. A aplicação da atividade está sendo realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio de duas escolas particulares, de

uma mesma rede de ensino do Rio de Janeiro. Um grupo composto por 5 alunos ao qual denotaremos por grupo A e o outro grupo formado por 4 alunos, que será identificado como grupo B.

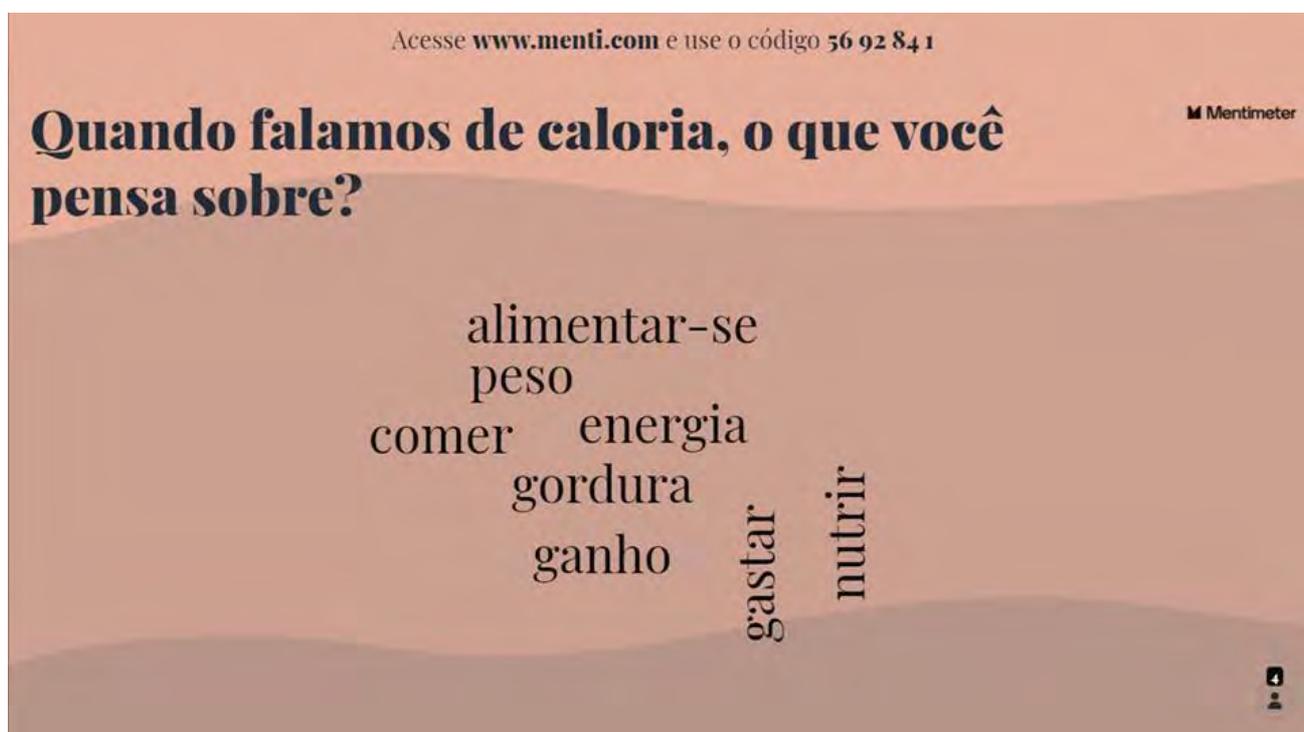
Inicialmente, os alunos observaram as tabelas nutricionais com o intuito de conhecer o perfil dos estudantes e os conhecimentos prévios acerca da temática alimentação e informação nutricional dos alimentos. Dos cinco alunos do grupo A, apenas dois disseram ter o hábito de fazer a leitura da tabela nutricional; já no grupo B, nenhum aluno afirmou ler as informações da tabela nutricional. O seguinte questionamento foi realizado: “Como você acha que a Matemática é importante na interpretação de uma tabela nutricional?”.

58

Um aluno relatou ser necessária a interpretação do que esses números significam na alimentação ou dieta de cada pessoa; caso contrário seriam apenas números. Essa compreensão da importância da linguagem conecta-se com a concepção de alfabetização científica. Conforme Chassot (2003), é um meio pelo qual pode potencializar ações que privilegiam uma educação mais comprometida.

Para Skovsmose (2001, p.118), “o conhecer reflexivo tem de ser desenvolvido para dar à alfabetização matemática uma dimensão crítica”. Dessa forma, a Matemática como ferramenta social está associada ao conhecimento técnico no campo nutricional, promovendo desenvolvimento do pensamento reflexivo nesse ambiente de aprendizagem.

Figura 4: Questionário em forma de nuvem de palavras realizado com o grupo A: conhecimentos prévios.



Fonte: A autora, 2021.

Figura 5: Questionário em forma de nuvem de palavras, realizado com o grupo B: conhecimentos prévios.

# Quando falamos de caloria, o que você pensa sobre?

Mentimeter

gordura  
comida  
massa  
perder peso  
excesso  
engordar



Fonte: A autora, 2021.

A partir dessas nuvens de palavras, num processo dialógico, o aluno assumiu a função de sujeito da ação e de, forma ativa, produziu conhecimento meio de seus próprios conhecimentos e experiências.

Ao apresentar a fórmula  $Q = m \cdot c \cdot \Delta T$  (onde  $Q$  é a quantidade de calor,  $m$  e  $c$  são a massa e o calor específico da água, respectivamente) e os conceitos nela envolvidos, os alunos foram questionados se havia uma relação com conceitos matemáticos. Os estudantes responderam que o conceito abordado era o de proporcionalidade, justificando que se a massa utilizada no experimento seria a mesma e o calor específico da água era uma constante; a quantidade de calorias estaria ligada de forma diretamente proporcional à variação de temperatura.

Ao ser apresentada a situação-problema - "Dentre os alimentos disponíveis, qual desses forneceria maior quantidade de energia?", - alguns alunos optaram pelos biscoitos salgados, outros pelo amendoim como o mais calórico. Essas respostas geraram discussão, provocada pelos próprios alunos, no sentido de compreender que ser mais calórico, não significa ser menos saudável.

Segundo Sasseron (2015, p.61), investigação e argumentação têm sido utilizadas como "formas de tratar assuntos científicos em sala de aula". Isto evidencia que elementos da cultura social são meios próprios do processo de ensino e aprendizagem, corroborando o conceito de Etnomatemática.

O momento do experimento foi muito aguardado por todos os alunos envolvidos. Eles estavam animados por poderem fazer uma experiência e participar do trabalho investigativo sobre a quantidade de calorias produzidas por cada elemento, observando a intensidade da chama durante a combustão, a variação de temperatura e estabelecendo relações com a alimentação diária deles.

Quando questionados acerca de como foi participar dessa primeira etapa, responderam: "Gostei bastante, foi uma experiência incrível e aprendi coisas que são presentes no nosso cotidiano e nem notamos"; "Achei muito interessante, divertido e diferente"; "Gostei do nosso encontro, consegui entender que dá para usar a Matemática na Química". No áudio a seguir, link: [https://www.youtube.com/watch?v=40ly9Y\\_GI6E](https://www.youtube.com/watch?v=40ly9Y_GI6E), podemos observar o quão significativo foi para a aluna poder participar da sequência didática.

Essa participação ativa dos alunos, a partir de experiências vivenciadas no cotidiano, estabelece relações matemáticas e químicas para além da sala de aula; atribuir significado a esses conteúdos desenvolve o pensamento crítico à cidadania. A metodologia presente nesta pesquisa poderá promover no aluno o exercício de raciocínio, interdisciplinaridade, alfabetização científica, habilidade de comparação de informações, análise, avaliação, além da divulgação dos conhecimentos adquiridos, conforme previsto pela BNCC.

## Conclusão

A modelagem pode ser uma ferramenta facilitadora no ensino de conceitos matemáticos, pois possibilita ao aluno aproximar os conceitos da realidade em que vive, significando a aprendizagem.

Por meio dessa proposta metodológica, a qual faz parte do produto educacional “Sequências Didáticas: a modelagem matemática no ensino de Química”, espera-se que o aluno compreenda a interdisciplinaridade entre Química e Matemática, a partir das informações nutricionais dos alimentos e dos recursos necessários para calcular a quantidade de calorias. Com isso, espera-se poder associar a aplicabilidade desses conhecimentos em seu cotidiano, além de contribuir para equilíbrio entre alimentação, saúde, bem-estar e a prática de atividades físicas.

A proposta da sequência didática permite a participação ativa dos alunos, possibilitando maior interação e envolvimento entre os alunos, o professor e as reflexões do meio em que vivem.

Sendo assim, a importância torna-se ainda maior devido à possibilidade de os alunos tornarem-se disseminadores do conhecimento, sujeitos autônomos, com habilidades e competências produzidas durante as atividades necessárias para avaliar e ocupar espaço deles na sociedade, de forma crítica e responsável.

## Referências

- BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18nov. 2021.
- CARDOSO, S. P; COLINVAUX, D. Explorando a Motivação para Estudar Química. **Química Nova**, Ijuí, UNIJUÍ, v.23, n.3, p. 401-404, 2000.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, n.22, p. 89-100, 2003.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática se ensina? **Bolema**, v. 3, n. 4, p. 13-16, 1988.
- D'AMBROSIO, B. S. Como Ensinar Matemática Hoje? **Temas e Debates**, SBEM, Brasília, ano 2, n.2, p.15-19, 1989.
- FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 9. Edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 49-67, 2015.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. São Paulo: Papirus, 2001.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ALIMENTAÇÃO. UNICAMP. **Tabela brasileira de composição de alimentos**. 4. ed. Campinas: Book, 2011.

TORRES, P. L.; ALCANTAR, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004.

# A Leitura Literária na Sala de Aula da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na formação do leitor

## AUTORES

Nelson Carlos dos Santos

Célia Sebastiana Silva

60

## Considerações iniciais

Neste ensaio procura-se levantar algumas reflexões acerca dos desafios e possibilidades para a formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos(EJA). Essa modalidade de ensino é oferecida a um público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade adequada. O exercício da leitura de textos literários pode possibilitar, estimular ou ampliar a visão crítica e reflexiva no que concerne à realidade social vivida pelos alunos e alunas dessa modalidade de ensino. Via de regra e, a partir de uma realidade vivenciada em sala de aula, é possível afirmar que existe distanciamento desse alunado no que se refere ao desempenho da leitura do texto escrito. Para além disto, há a dificuldade de interpretação textual e retraimento entre os estudantes quando instados a se expressarem oralmente e/ou por escrito. Essa ação prejudica o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como categoria escolar, ainda que distinta do ensino regular considerando-se suas peculiaridades, não pode abster-se de estar atenta à demanda da capacitação educacional e do desenvolvimento da formação humana. Desta forma, o papel do professor da EJA é primordial na reintegração escolar desse alunado, procurando, por meio do processo reflexivo, gerir estratégias e métodos didáticos e pedagógicos que visem ao letramento deles no mundo contemporâneo.

Entre outras atribuições e com a ciência de que o espaço escolar possui, seja quanto à responsabilidade e/ou à singularidade para a capacitação do educando, a leitura literária nesse ambiente se faz imprescindível. As exigências que recaem sobre a escola, no que diz respeito a promover um ensino de qualidade que possa capacitar o indivíduo crítico, reflexivo e atuante no exercício de sua cidadania, são cada vez maiores. Desta feita, a leitura como prática social se faz relevante. Ciente da necessidade discente e da responsabilidade docente, neste estudo procura-se evidenciar a pertinência do trabalho com textos literários no ambiente escolar, por entender que estes podem ser utilizados como insumo para a formação humanizada, crítica e emancipatória. Acredita-se que, por intermédio de atividades leitoras aplicadas à realidade da sala de aula, possa se desenvolver uma política de atuação que contribua para o ensino e o letramento de jovens e adultos. Nesse sentido, faz-se indispensável a consciência de valores e expectativas próprias das universidades e principalmente dos discentes.

---

61

## A Educação de Jovens e Adultos (EJA): um instigante e desafiador modelo de ensino

“Uma longa caminhada começa por um pequeno passo, e esse primeiro passo é acreditar na educação de jovens e adultos” (GADOTTI, 2008, p. 20, grifos do autor). Mesmo entendendo que se trata de uma modalidade específica de ensino e, naturalmente, com características próprias, aqui se apoia e se solidariza com o pensamento de Gadotti que

acredita no progresso dessa categoria escolar. Tendo em vista esse pressuposto e considerando-se a vivência docente na Educação de Jovens e Adultos, com base em ações pedagógicas que priorizem a ação leitora, torna-se possível sustentar que passos mais firmes e extensos possam ser atingidos por esses alunos e alunas. Assim, a atuação de incentivo e estímulo, principalmente, do exercício da leitura aliada a outras atividades educacionais possibilitarão o crescimento intelectual e, sobretudo, humano, desse alunado.

Ao se referir à Educação de Jovens e Adultos, é necessário reconhecer a diferença existente entre o ensino para crianças em idade regular, que iniciaram seus estudos em momento considerado apropriado, e outros indivíduos que, por várias razões, não puderam iniciar e terminar o ciclo escolar na época adequada. Infelizmente, sabe-se que esta é uma realidade comum a parcela significativa da população brasileira. No entanto, pode-se afirmar que esses alunos e alunas, mesmo afastados da escola por determinados períodos ou, ainda, nunca a tendo frequentado, trazem consigo uma experiência social, histórica e cultural. Eles e elas são sujeitos leitores do mundo. Ao discutir este modelo de ensino, é impossível não recorrer à sustentação freireana que assegura a situação dessas pessoas em busca da ampliação do saber; elas mesmas reconhecem essa necessidade e caminham para um lugar comum a todos, qual seja, o do conhecimento. Por isto, neste ponto convergente “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 52).

Voltada àqueles indivíduos que, por determinadas condições ou situações, não puderam frequentar a escola em idade adequada, a Educação de Jovens e Adultos, doravante intitulada EJA, tem caminhado paralelamente à história educacional brasileira no que se refere à alfabetização e ao ensino desse público. Após várias terminologias e alterações legais é atualmente regida, entre outras regulamentações, pela própria Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 208, inciso I, Emenda Constitucional nº 14 de 12/09/1996, determina “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, e sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. Ainda sob a égide da CF de 1988 em seu artigo 205, estabelece-se a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Brasil (2020). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBE nº 9.394 de 20/12/1996 reitera esse direito em seu artigo 2º. O artigo 37 especifica que EJA é atribuída às pessoas que estiveram ausentes ou não presentes na escola na idade própria. Também o § 1º do mencionado artigo reafirma a garantia de acesso à educação apropriada a esses jovens e adultos, considerando-se as necessidades e o contexto social desses alunos, proporcionando-lhes cursos e exames. Brasil (1996).

Mais do que alfabetizar, a EJA deve cumprir com as mesmas responsabilidades e deveres que o ensino regular requer, destacando-se aqui o caráter humano da educação. Dessa maneira, deve procurar sempre diminuir as injustiças sociais por meio do ensino crítico, minimizando ou extinguindo as questões que, quase sempre, acompanham esse público no que se refere à baixa autoestima. E mais: a vergonha pela condição do analfabetismo ou não-letramento, em razão do preconceito, da exclusão social e da marginalização que sofre a maioria desses estudantes. Assim,

[...] a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão. (RIBEIRO, 2001, p. 16).

O docente, convicto de que se encontra diante de outra realidade educacional, deve entender que é preciso se preparar para enfrentar esse desafio. Nesse contexto, capacitar-se para atender e compreender esses sujeitos, bem como os anseios e as razões deles, podendo torná-los aptos não apenas a ler e a escrever, mas também a superarem os mais variados obstáculos existentes em suas vidas. Essa atitude de prover o conhecimento, a conscientização e a libertação são propostas por Paulo Freire, ao explicar que esses procedimentos e posicionamentos passam pelo

crivo da relação dialógica entre professor e aluno: “[...] para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (FREIRE, 1981, p. 40). Isto posto, tem-se que o ato de apreender na relação professor-aluno e aluno-aluno faz-se de forma coletiva em busca do objeto a ser descoberto. Nesse movimento, os alunos não são meros coadjuvantes, vez que, de acordo com esse entendimento, “[...] os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores” (FREIRE, 1981, p. 40).

Fica, portanto, evidente a importância da relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Dessa maneira, o docente deve exercer a função de mediar, provocar e problematizar as questões relativas ao ensino da sociedade, da realidade local e do mundo. Para isto, é preciso que esse profissional enfrente as adversidades, estimule e incentive, considere e valorize o conhecimento prévio, bem como a experiência de vida que esses alunos e alunas trazem consigo. Do mesmo modo, em um processo conjunto, colaborar para que se tornem capazes de conquistar sua autonomia e elevar a autoestima. E ainda, para mais do que o desenvolvimento intelectual, poderem se reconhecer como sujeitos ativos, atuando como cidadãos críticos e participativos no ambiente em que estão inseridos.

## A prática leitora para além da simples decodificação dos signos linguísticos

Pretende-se aqui ressaltar, apoiados no que enfatiza Bloom (2001), um dos maiores benefícios que a leitura concebe, qual seja, sua particularidade universal transformadora. O ato de ler, presente nas ações linguísticas como prática social, é fator essencial para a formação humana.

Como referido, alunos e alunas da EJA trazem consigo um conhecimento preexistente e, mesmo que não possuam uma atuação ledora ou conhecimento satisfatório dos códigos linguísticos, possuem leitura de mundo que deve ser respeitada e considerada. Esse pensamento é fortalecido quando Freire (1989) orienta que a conduta leitora do ser humano antecipa-se à leitura das palavras, a partir do encontro e descoberta deste com o mundo. Assim sendo, pode-se afirmar que jovens e adultos possuem sua própria compreensão de mundo. O conhecimento prévio atua como experiência de vida, fonte capaz de produzir sentidos e gerar criticidade por estabelecer relações entre texto e contexto, visto que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 11).

Associado ao desenvolvimento da leitura, intrinsecamente ligado a ela, está a atribuição fundamental da escola. Este é o ambiente mais apropriado para a promoção e o progresso do ato de ler, como atesta Zilberman (1984), ao discorrer sobre a conexão escola e leitura, as quais, segundo a autora, “[...] se mostram a partir das circunstâncias de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda” (ZILBERMAN, 1984, p. 11). Faz-se ainda necessário ressaltar que, sobre a atividade de leitura, o olhar deve ser ampliado para que essa ação não se limite à simples decodificação dos signos linguísticos, mas que seja muito mais do que isso. Vai além, consolidando-se a eficiência de produzir sentido ao texto lido, uma vez que a efetividade da leitura é influenciada pelo caráter dialógico e responsivo da linguagem (BAKHTIN, 2011). Como tal, a produção de sentidos na prática leitora supera a decodificação da palavra. Ela pressupõe o contexto, a subjetividade e a historicidade dos sujeitos envolvidos no discurso.

Conseqüentemente, a ação de ler com eficácia, mais que decifrar sinais, possibilita, em sua execução, a construção de sentidos ao texto lido pelo leitor, bem como um encontro com sua subjetividade. Essa descoberta promove a expansão de vários sentimentos e emoções, dúvidas e certezas, inquietações e serenidades entre outros. O leitor vai se configurando, tornando-se capaz de compreender, de forma crítica e reflexiva, acerca de si e dos outros.

Na medida em que os discentes vão ampliando a ação leitora, tornam-se cada vez mais aptos a interagirem com o meio em que estão inseridos, podendo alterar a realidade do lugar onde vivem, de onde falam e de si mesmos. Ao se

posicionarem criticamente em relação ao texto lido, poderão exercer de fato sua autonomia e, conseqüentemente, evidenciar o caráter transformador que Harold Bloom (2001) realça a respeito da leitura.

## Formando leitores literários na Educação de Jovens e Adultos

Ao promover a aprendizagem, a instituição de ensino deve propiciar que alunos se tornem leitores. Como afirma Zilberman (1988), por meio de ações sucessivas eles vão se inserindo no ambiente dos signos linguísticos e tornando mais familiar a prática da leitura. Então, viabiliza-se a absorção de ideais que se universalizam como “[...] a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras, do ponto de vista individual e social, da educação; a valorização do conhecimento intelectual” (ZILBERMAN, 1988, p. 18).

Nessas concepções reside o papel crucial do professor no processo de ensino. Ao reafirmar a significância do trabalho docente, essa certificação ratifica o conceito de Paulo Freire, qual seja: “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 14).

Ao reingressarem na escola, os alunos e alunas da EJA, em sua maioria, têm como principal objetivo o desejo de adquirir ou expandir habilidades de leitura. Eles têm consciência da importância que esse fator exerce diretamente em suas vidas, quer para a ascensão na vida profissional em que atuam ou almejam atuar, quer para a realização de atividades sociais, tais como: leitura e compreensão de um formulário, ajuda a um filho em idade escolar ou, até mesmo, obtenção de habilitação para trânsito. E, mais observável ainda, a busca desses jovens e adultos para ascenderem socialmente, terem a capacidade de exigir seus direitos e entender seus deveres, participarem ativamente da vida social nas comunidades em que se inserem, com vistas a superar as adversidades e, assim, exercerem plenamente a cidadania.

O atendimento a essas expectativas está diretamente associado à atuação docente sensível a esse público bastante específico. Cabe dizer que o professor de qualquer área do conhecimento, principalmente os de EJA, deveria desempenhar ações de incentivo e efetuação da leitura. No entanto, a responsabilidade recai quase sempre sobre os professores de língua portuguesa. Esses profissionais precisam, mais do que nunca, estar atentos a questões, como: o caráter social da leitura que põe o leitor em contato consigo mesmo e com o mundo; a importância de se ler e compreender o texto lido; a necessidade de se potencializar a capacidade de ler crítica e reflexivamente, buscando cada vez mais a autonomia. O professor de Língua Portuguesa, sobretudo, deve estar sempre se atualizando e refletindo sobre sua práxis. Por conseguinte, quanto mais se capacitar, mais apto estará a promover e incentivar o ato de ler. De igual modo, essa postura permitirá e será facilitadora para o desenvolvimento de ações e estratégias que possam despertar nos alunos a aquisição e/ou ampliação da leitura literária. Nesse cenário, poder-se-á apresentar e trabalhar com discentes livros e textos, revelando, dialogicamente, a significância dessa atuação para a constituição plena do ser humano.

Na formação integral do indivíduo a literatura, entre outras funções, impõe-se como possibilidade diferenciada, justamente por possuir esse caráter humanizante. Por intermédio do texto literário, a percepção da realidade, com maior densidade simbólica pelos alunos e alunas da EJA, torna-se mais efetiva e crítica. Os autores, quase sempre, transfiguram situações e nuances daquilo que é (ou pode ser) vivido e percebido no mundo que os cerca. A forma como trabalham esteticamente a linguagem literária para descrever seus pensamentos, suas experiências e sua criatividade permite aos leitores, entre outras questões, deleitarem-se com o texto lido, identificarem-se com ele, viabilizando a realização de muitas leituras críticas e reflexões. Segundo Andruetto (2017), a literatura deixa-nos levar a nós mesmos, além da possibilidade de construir conhecimento, a vivência de experiências estéticas, bem como a configuração de uma ética pessoal e um modo revolucionário de pensar e construir a dimensão humana.

A função humanizante da literatura está consolidada. Ela permite ao homem identificar-se, sonhar, idealizar os acontecimentos e situações dentro ou fora do seu contexto histórico e social. Ademais, “[...] sempre esteve presente na história, pois as inquietações constituem parte da essência humana, independente do contexto em que esteja o homem” (DOMINGUES, 2015, p. 22). Não por acaso, a literatura assume sua condição universal e, portanto, se justifica por se instituir, como esclarece Candido (2004), em uma potente e eficiente ferramenta para o conhecimento, para o ensino e para a humanização. Como exposto, a literatura possui várias atribuições. No que se refere à nossa vida pessoal e comunitária, vale destacar uma característica muito importante, conforme revela Eco (2003), qual seja, preservar a língua como a riqueza de um povo. Ao certificar a língua como patrimônio, a literatura gera identidade e coletividade e, assim, “[...] a prática literária mantém em exercício também a nossa língua individual” (ECO, 2003, p. 11).

Reafirma-se, pois, a pertinência da literatura para a integral formação humana, o papel da escola e, principalmente, do professor da EJA para trabalhar os textos literários com seus alunos. É essencial que, por meio da mediação e provocação, os estudantes obtenham uma visão mais ampla e crítica da realidade deles, aproximando-os do contexto social em que estão inseridos, bem como, promovendo-lhes o acesso a bens culturais, entendendo-se também à literatura como patrimônio cultural. E ainda, indispensável se faz a luta permanente para que os alunos da EJA consigam alcançar a proficiência leitora não só no aspecto da decifração do texto, mas, fundamentalmente, na imbricação desse leitor, advindo de um contexto educacional específico. Então, inserido dialogicamente na relação com o texto e o contexto, viabilizam-se a busca da produção de sentidos para o texto literário lido e a inter-relação desse conteúdo com o mundo, a vida, as coisas e as relações interpessoais. Nesse cenário, criam-se situações favoráveis para que eles possam identificar a linguagem poética, o estilo e forma, promover discussões, reflexões e problematizações acerca das temáticas presentes nos textos. Enfim, deve o professor ou, no caso, o mediador da leitura, propor atividades que estimulem a prática da leitura literária. Com autonomia, o aluno poderá potencializar a sua capacidade crítica e criativa na relação com a linguagem, tornando a leitura uma atividade social relevante em sua vida.

## Considerações finais

Sem dúvida, o Brasil não é um país em que a leitura e ainda menos a leitura literária seja uma prática constante e eficaz. Como, em geral, não há incentivo e estímulo suficientes no âmbito familiar dos alunos, essa incumbência resume-se, quase exclusivamente, à escola. Compete a ela assumir responsavelmente esse papel de instituição promotora da leitura literária. O papel do professor é cada vez mais necessário e importante para que a atividade da leitura, em sua plenitude, não se atenha à decifração dos signos lingüísticos; mais importante do que isto é a produção dos sentidos. À vista disto, o docente precisará sempre procurar meios que viabilizem e fomentem a leitura literária na sala de aula; para tanto, indispensável se faz que ele tenha papel vigilante sobre a sua práxis. Ainda que esteja empenhado em criar estratégias e métodos capazes de tornar a leitura relevante para os discentes, é igualmente importante que ele mesmo seja um leitor literário, dado não ser possível trabalhar ou ensinar algo que ele próprio não pratique.

Acredita-se que, para as aulas de leitura, possam ser apresentados textos literários como recurso. Ao professor compete selecioná-los conforme julgar mais apropriado, considerando o público-alvo com que trabalha. Dada a característica humanizante, entre outras questões lingüísticas, o texto literário apresenta-se como categoria textual capaz de ampliar o horizonte leitor dos alunos e alunas, fazendo com que eles e elas, com liberdade, assumam, priorizem e perpetuem a prática leitora.

## Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Sesc-SP, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2019. [

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidente da República, [2020]. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2019

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

DOMINGUES, T. C. A. F. **O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: . Acesso em: 10 ago. 2019.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

RIBEIRO, V. M. M et al. **Educação para jovens e adultos**: proposta curricular 1º segmento. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001. 239 p. Disponível em: . Acesso em: 01 out. 2019.

ZILBERMAN R. et al (orgs.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. 164 p.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

# O Site Folhinha Aplicada como Exercício de Autoria

## AUTORES

Leonarley Rodrigo Silva Barbosa

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

67

## Introdução

Neste capítulo discute-se o produto educacional da dissertação que tem por título “Jornal Folhinha Aplicada on-line: um exercício de autoria”. Este estudo foi apresentado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Ppgeeb/Cepae/UFG), em outubro de 2018 e se encontra disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG)

**[repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9042](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9042)**.

Trata-se do site Folhinha Aplicada (**[www.folhinhaaplicada.com](http://www.folhinhaaplicada.com)**). Inicialmente concebido no projeto de extensão Folhinha Aplicada cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec/UFG) como periódico, está vinculado ao Departamento Multidisciplinar dos Anos Iniciais do Cepae/UFG e também às seguintes pesquisas institucionais: “Arte, psicanálise e educação: os procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância”; “Letramento e infância: estudos interdisciplinares” (Cepae/UFG). Encontra-se também no portal de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação - o EduCAPES, no link **[educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430067/2/folhinhaaplicada.html](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430067/2/folhinhaaplicada.html)**.

De acesso interno, impresso em preto e branco, o periódico trazia, antes de se tornar site, a produção estudantil do Cepae e de duas escolas municipais de Goiânia: a Escola Municipal Francisco Brice e a Escola Municipal Nossa Senhora da Terra. A mencionada produção, mais propriamente, seus aspectos teórico-metodológicos tornaram-se objeto de estudo na dissertação, anteriormente mencionada. Também constou do livro “Jornal digital na Educação Básica: um exercício de autoria” (BARBOSA; ROCHA, 2019), publicado pela Editora Appris, além de ser apresentado em seminários, fóruns e simpósio de nível internacional.

Na dissertação desenvolveu-se a expansão do citado trabalho, conseguindo-se materializá-lo em um site próprio, atualizado bimestralmente, com o NÚMERO INTERNACIONAL NORMALIZADO PARA PUBLICAÇÕES SERIADAS e o de PUBLICAÇÕES em SÉRIES (ISSN) com o seguinte registro: 2595-0576. Atualmente o site contempla produções estudantis da Educação Básica, tais como: narrativas, poemas, desenhos, gráficos, vídeos, músicas, entre outras modalidades discursivas. Essas práticas discursivas pretendem reconhecer o exercício de autoria e promover o encontro com o outro, abordando temáticas trazidas pelo espaço escolar e acrescentando outras.

Dessa forma, espera-se ampliar participação de estudantes e professores, alcançando outros Estados brasileiros e também outros países, de modo a promover uma educação democrática, emancipatória e criativa. Por autoria, entendem-se os “indícios que dizem respeito ao funcionamento da linguagem (metáfora e metonímia), o uso das palavras que convocam afetos (sentimentos, sensações, reações), representações de si e do outro, equívocos, lapsos, subjetividades, entre outros” (BARBOSA, 2018, p. 60).

A seguir, alguns aspectos teórico-metodológicos serão apresentados, principalmente em relação ao conceito de aparelho psíquico elaborado por Freud (2011), à concepção de experiência de Larrosa (2002, 2021) e às contribuições de estudos de Nascimento (2014) e Rodrigues (2018) sobre as tecnologias digitais no ambiente

## Estudos sobre sujeito, linguagem e tecnologias digitais para uma defesa da autoria

Para abordar a autoria, mencionada anteriormente, tomamos por base um estudo sobre a constituição do sujeito na perspectiva psicanalítica, levando-se em consideração a hipótese freudiana do Inconsciente. Freud, desde as suas obras iniciais, dá grande valor à linguagem. Em seu texto "Nota sobre o Bloco Mágico" descreve o aparelho psíquico comparando-o a um brinquedo utilizado pelas crianças, bastante comum à época. Acerca desse brinquedo, Freud explica que

[...] é uma tabuinha feita de cera ou resina marrom-escura, com margens de papelão, sobre a qual há uma folha fina e translúcida, presa à tabuinha de cera na parte superior e livre na parte inferior. Consiste ela mesma de duas camadas que podem ser separadas uma da outra nas bordas laterais. A camada de cima é uma película de celuloide transparente, a de baixo é um papel encerado, ou seja, translúcido. Quando o aparelho não é utilizado, a superfície de baixo de papel encerado cola-se levemente à superfície de cima da tabuinha de cera (FREUD, 2011, p. 244).

Para escrever no brinquedo é utilizado um estilete pontiagudo, em que não é preciso depositar algo na superfície, como acontece com um lápis ou uma caneta, por exemplo. O estilete arranha a superfície e os sulcos deixados vêm a constituir a escrita. Para apagar, basta levantar a folha de celuloide, que não está presa à tábua. Voltando ao contato com a cera, a superfície fica lisa novamente e, dessa forma, podem-se escrever novas informações.

Nesse artigo, Freud (2011) discute as marcas deixadas ao escrever no brinquedo, as quais podem ser vistas por meio de uma iluminação adequada debaixo da tábua com cera. Pensando-se nessa perspectiva, o bloco mágico não é somente um brinquedo receptor; tem traços duradouros da escrita sendo dessa maneira que Freud concebe o aparelho psíquico, isto é: compostos fundamentalmente pelos traços de percepções, prenhes de representações e constituídos nas experiências vividas.

Nessa comparação, Freud consegue revelar que pela e com a linguagem estrutura-se um sujeito, ou seja, um corpo vai sendo inscrito, cada um de forma singular pelas experiências languageiras vividas com o outro que o acolhe. Nesses encontros, algo vai sendo marcado e concatenado. Contudo, parte desse material fica inconsciente, mesmo assim, produz seus efeitos.

Para Freud, ao contrário do que se acredita, o sujeito não age o tempo todo de forma consciente. Existem as manifestações inconscientes que, à revelia, se manifestam no comportamento humano. Por exemplo: no gesto, na fala, na escrita.

[...] fiz a suposição de que a verdadeira diferença entre uma ideia ics e uma pcs (um pensamento) consiste em que a primeira se produz em algum material que permanece desconhecido, enquanto na segunda (a pcs) acrescenta-se a ligação com representações verbais. Foi esta uma primeira tentativa de oferecer, para os sistemas Pcs e Ics, traços distintivos que não sejam a relação com a consciência. A questão: "Como algo se torna consciente?" seria, mais apropriadamente, formulada:

“Como algo se torna pré-consciente?”. E a resposta seria: pela ligação com as representações verbais correspondentes (FREUD, 2011, p. 17).

Dessa forma o sujeito é constituído, pela via da linguagem, por meio das experiências vividas. Por isto o sujeito é único, com particularidades construídas de acordo com o que apreendeu do outro; nem sempre o que se manifesta comparece de modo hierarquizado e organizado. Além do espaço familiar, a escola pode colaborar nessa humanização/educação ao oferecer possibilidades para que o estudante viva experiências, utilizando-se da variedade de formas simbólicas culturalmente construídas pela sociedade, em diferentes momentos e condições: a fala, a escrita, a pintura, a música, as imagens visuais e tantas outras.

Imerso nessa rede simbólica, é possível inserir-se e criar possibilidades de elaborar e agir no mundo em que se vive. A experiência é o que educa, conforme defende Larrosa (2002) e, como se sabe, ela ocorre com o passar do tempo. Intermediado pelas representações simbólicas, um sujeito consegue manifestar o que vê e o que pensa, além de produzir uma escrita, seja qual for a modalidade escolhida. E a experiência, diz Larrosa

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm; requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Comumente, os órgãos oficiais encarregados das políticas nacionais que organizam a escola ainda são pragmáticos; em geral privilegiam uma funcionalidade pedagógica que compromete esse tempo da experiência, como observado por Larrosa (2002) na citação anterior. No processo de ser convocado a viver uma experiência que priorize os sentidos e a linguagem que um estudante exercita uma autoria, muitas vezes a escola é o local onde esse processo se intensifica para colaborar nessa subjetivação, mais precisamente, constituir sujeitos. O Folhinha Aplicada foi elaborado para ser um desses espaços onde se valoriza o exercício carregado de marcas discursivas, nem sempre consciente por aquele que se manifestou. Entretanto, a preocupação maior não é com a performance, mas em contribuir para que a escola, por meio do site, possa fazer

[...] o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e, portanto, fazer de alguém um aluno ou estudante) que é ao mesmo tempo uma exposição para fora (e, portanto, um ato de apresentar e expor o mundo). Esse duplo movimento não começa com as crianças tendo certo destino (baseado em suas habilidades naturais ou sociais e identidades culturais), mas permite às crianças se tornarem estudantes e encontrarem o seu próprio destino (SIMONS; MASSCHELEIN, 2021, p. 55).

As tecnologias contemporâneas de informação e comunicação contribuem para potencializar a elaboração e a troca de experiências, vez que conseguem apresentar dispositivos em diferentes formatos, promovendo não apenas acessibilidade, mas redes simbólicas diferenciadas. Embora nem todos tenham acesso aos aparelhos e/ou a planos que viabilizem o uso desses recursos, grande parte das crianças e jovens já utiliza essas ferramentas, ainda que precariamente.

A cada dia, mais estudantes da Educação Básica utilizam-se dessas tecnologias para ler, ouvir, estudar e fazer pesquisas. Na era digital, “o lugar ocupado pelas crianças e adolescentes nessas redes é de sujeitos ativos, protagonistas e não meros telespectadores, o que gera significativa diferença com sua atuação no âmbito escolar” (RODRIGUES, 2018, p. 117).

Se os alunos usam as mencionadas ferramentas contemporâneas fora da escola, por que não usá-las no espaço escolar? Por que não potencializar positivamente essas tecnologias digitais? Para Nascimento (2014), o processo de ensino e aprendizagem das crianças vem sendo rediscutido e redirecionado para novas formas de ver e pensar, bem como de compreender e fazer uso crítico/ criativo das tecnologias digitais. Assim ocorrendo, possibilitar-se-á maior acesso às fontes diversificadas de cultura.

As gerações contemporâneas têm muita facilidade com as tecnologias, pois já nasceram em um mundo digital. Pesquisa recente do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação da Unesco, divulgada no site TeleSíntese, revelou que 85% de crianças e jovens brasileiros, na faixa etária entre 9 a 17 anos de idade, utilizam as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação.

Muitos alunos da Educação Básica recebem com prazer as mídias digitais em suas atividades escolares. Sob orientação do professor, a escola deve tomar a iniciativa para a implantação dos referidos recursos de modo benéfico e natural. Ao usar pedagogicamente essas tecnologias digitais, o docente pode ser o articulador e parceiro, aberto também a aprender e orientar o aluno para tirar proveito das tecnologias digitais (BARBOSA, 2018). Sobre esse assunto, Rodrigues (2018, p.121) lembra que “[...] as informações estão em todos os lugares e nem todos os sites são confiáveis ou toda informação é fonte segura. Cabe à escola e ao professor direcionar esses alunos no uso dessas ferramentas em favor da aprendizagem”.

Visando a contribuir para essa formação estudantil em uma perspectiva autoral, crítica e colaborativa, o site Folhinha Aplicada vem sendo elaborado. Para tanto, busca-se aproveitar positivamente as novas tecnologias de informação e comunicação, utilizando-se das inúmeras possibilidades de formatos que oferecem. Conforme os dados apresentados a seguir, o Folhinha tem conseguido incentivar o exercício de autoria, com base nos fundamentos teórico-metodológicos delineados anteriormente.

## Folhinha Aplicada: atualização de dados

Para acompanhar os dados importantes, como o número de visitantes, número de acessos, localização geográfica, como chegou à página, entre outros, o site do Folhinha Aplicada foi cadastrado no Google Analytic. Este é um serviço estatístico gratuito do Google, desde a sua divulgação, em novembro de 2018.

No Brasil, até a data de defesa da dissertação, o site foi acessado em dez Estados. Atualmente, alcançou todo o território brasileiro, tendo como maior participante o Estado de Goiás. O número de acesso de outros países também aumentou: inicialmente, eram 5; atualmente, temos o registro de 37.

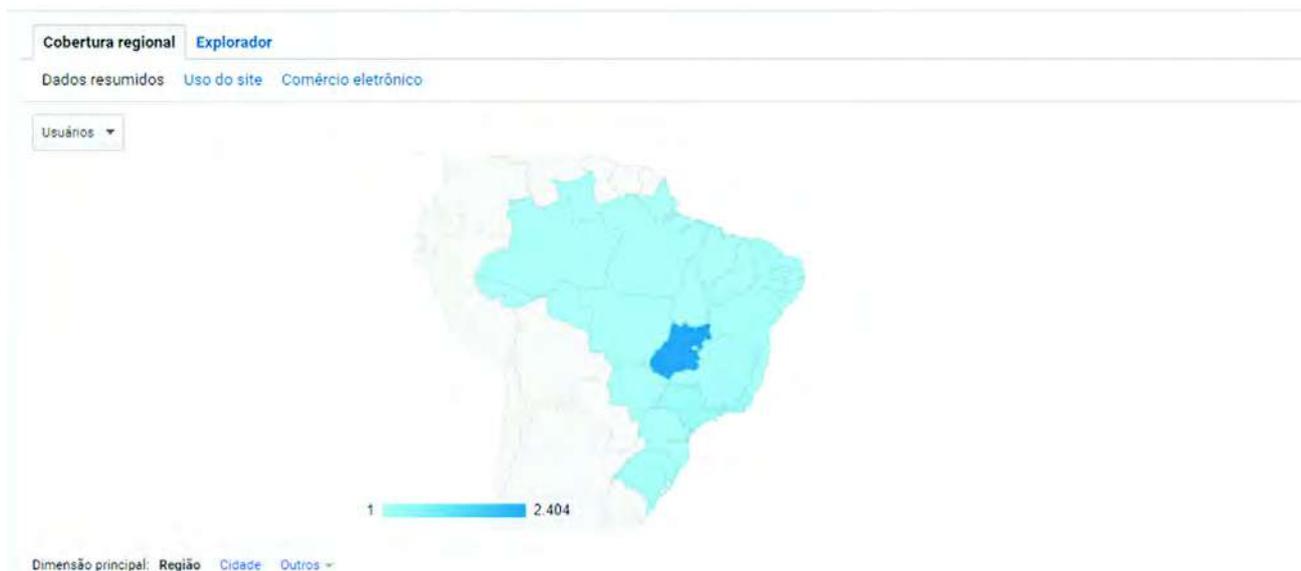


Figura 01. Estados do Brasil onde foi acessado o Folhinha Aplicada. (Fonte: Google Analytics – Cadastro do Folhinha Aplicada)



Figura 02. Países onde foi acessado o Folhinha Aplicada. (Fonte: Google Analytics – Cadastro do Folhinha Aplicada)

O número de acessos aumentou de 214 usuários para 4.023, bem como o de novos visitantes, saltando de 76,2% para 82,4%. A maioria dos usuários continua acessando o site em dispositivos móveis (celular).

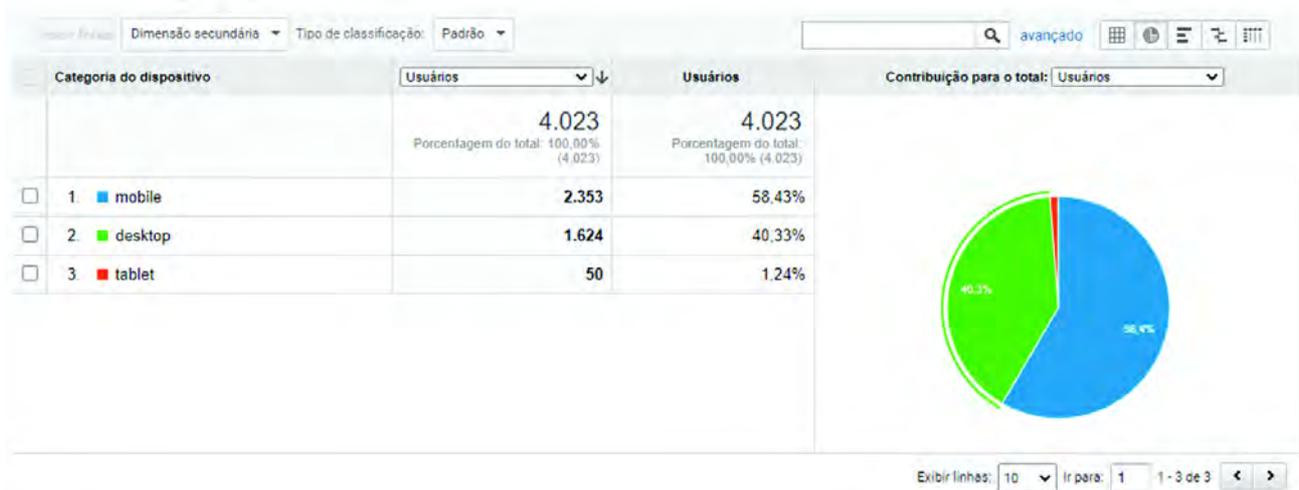


Figura 03. Gráfico dos dispositivos mais utilizados pelos usuários ao acessar o site Folhinha Aplicada. (Fonte: Google Analytics – Cadastro do Folhinha Aplicada)

Uma percepção importante consiste no aumento do número de escolas participantes. Até a defesa da pesquisa, apenas duas escolas de Goiânia enviaram trabalhos dos estudantes. Após a criação do site esse número aumentou; atualmente tem-se o registro de 15 escolas, alcançando outras cidades do Estado de Goiás (Anicuns, Aparecida de Goiânia, Goianira, Mambaí etc.) e também de outros Estados, como Minas Gerais e Piauí. É interessante notar ainda a participação de outros países como Espanha e Portugal. A hipótese que se fazia na dissertação, de que o Folhinha Aplicada teria condições de ampliar seu alcance, foi confirmada; ou seja, congregou diferentes instituições de ensino devido à divulgação do site nos diferentes meios, como: Facebook, Instagram, WhatsApp, e-mail, bilhetes etc. Outro resultado relevante foi a criação das redes sociais, como Facebook, Instagram. Além disso, a obtenção de um número de WhatsApp facilitou o recebimento das produções estudantis. Percebeu-se que os estudantes e até mesmo os professores usam muito mais esse dispositivo para enviar seus trabalhos. O site ficou mais visível alcançando maior número de colaboradores e leitores. A seguir alguns exemplos:

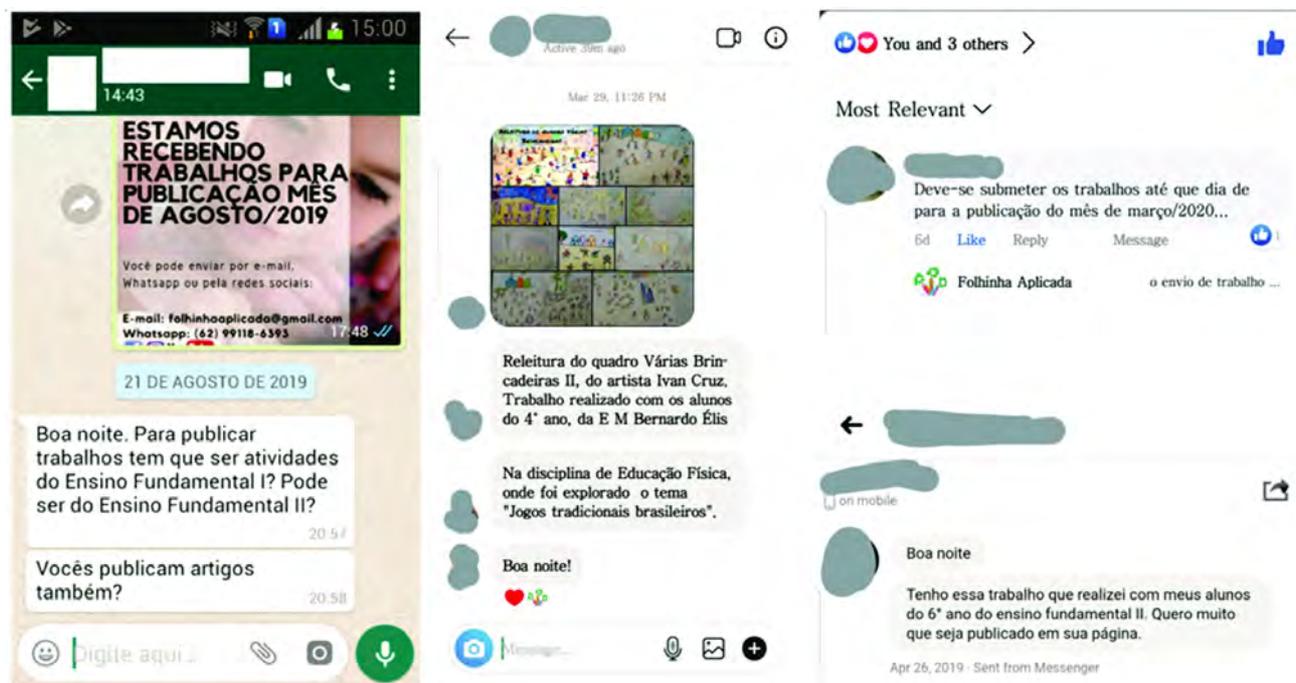


Figura 04. Exemplos de contatos de professores via WhatsApp, Direct do Instagram, comentários no Facebook e Messenger do Folhinha Aplicada.

Cabe ainda realçar a abertura editorial dada ao Folhinha Aplicada. Embora tenha editorias fixas, ele aproveita todo o material enviado pelos estudantes, ampliando-se as possibilidades de produção autoral e de publicação. Sobre isto, Barbosa observa:

[...] recebemos textos e desenhos dos alunos que, muitas vezes, não se encaixaram em nenhuma das editorias propostas para o Folhinha. Foi preciso elaborar outras para que o texto fosse publicado. Isto também mostra que as produções dos alunos não ficam presas a um modelo editorial, não são moldados a um tipo de escrita de gênero textual etc. Eles podem escrever à vontade sem se preocuparem em qual editoria deve escrever, tornando-os coparticipantes de elaboração das categorias do site (BARBOSA, 2018, p. 77).

Nesse contexto, o estudante se sente livre para apresentar suas experiências e participar dessa rede discursiva que o Folhinha Aplicada promove; desse modo, colabora efetivamente. Até a defesa da dissertação, não havia espaço para vídeos e áudios, por exemplo; esse espaço foi gerado na demanda feita por alguns estudantes e prontamente atendida, pois, em um site esse tipo de produção poderia ser publicado. Atualmente, outros formatos digitais foram incorporados no site, como webstorie e o e-book ([www.folhinhaaplicada.com/n51-agosto-2021](http://www.folhinhaaplicada.com/n51-agosto-2021)).

## Conclusão

Não se pode instrumentalizar a linguagem; é por meio dela e com ela que o sujeito se constitui. Quando produz algo, ele se apresenta de forma singular, dispendo suas experiências com o outro e com o mundo. Desde o princípio, apostou-se no site do Folhinha Aplicada como lugar para onde o sujeito pudesse acorrer, constituindo um potencializador de encontros entre estudantes e professores. Teve-se por objetivo principal promover a autoria, por via criativa e colaborativa. Instigar essa autoria é conceber o sujeito como ser ativo. Sob o olhar de Rodari (1982),

sujeito este que intervém constantemente, seja para aceitar, rejeitar, relacionar, concordar, discordar, construir e destruir. Negar essa “autoria” que acompanha o humano é negar o efeito sujeito.

Espera-se que esse produto educacional sirva de inspiração a novas descobertas, de modo a convocar os estudantes e também os professores a elaborar o que vivem, apontar outros modos de perceber o mundo e construir conhecimentos. Assim, estarão se posicionando e colaborando para construir uma sociedade mais humana e democrática.

## BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Leonarley Rodrigo Silva. **Jornal Folhinha Aplicada on-line: um exercício de autoria**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9042>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BARBOSA, Leonarley Rodrigo Silva; ROCHA, Maria Alice de Sousa Carvalho. **Jornal digital na educação básica: um exercício de autoria**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

FREUD, Sigmund. **O eu e o ID, “Autobiografia” e outros textos (1923 – 1925)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.

NASCIMENTO, Neuvani Ana. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2014.

RODARI, Giani. **Gramática da Fantasia**. Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. Crianças e adolescentes e a cultura digital: caminhos e descaminhos. In: \_\_\_\_\_. **Formação: um desafio cultural**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares, uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

# As metodologias ativas e o percurso entre a tradição e a inovação

## **AUTORES**

Adriane Oliveira de Lima

Letícia de Souza Gonçalves

73

## **Introdução**

Temos vivenciado algumas mudanças nos meios de comunicação e o crescente desenvolvimento das tecnologias digitais. Esses novos formatos acabam por exigir de nós, professores, alguma adequação para que tenhamos um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo. Porém não se trata de uma tarefa fácil. O que, na nossa formação, era comum em uma educação tradicionalista, hoje já não tem a mesma funcionalidade e espaço.

Somos bombardeados com inovações no campo educacional. Ou seja, ideias surpreendentes baseadas no uso das metodologias ativas com o apoio de recursos tecnológicos, ou não, surgem como verdadeiras salvadoras do fazer pedagógico. Porém, quando partimos para a prática e tentamos implantar as receitas ditas milagrosas, somos pegos de surpresa diante de algumas particularidades, tais como: falta de preparo do professor, falta de maturidade do aluno, falta de acesso a recursos tecnológicos, entre outras.

A proposta das metodologias ativas surge em um cenário no qual percebemos a necessidade de rever as relações no processo de ensino e aprendizagem. Retomam-se as buscas pela autonomia do discente que, orientado por seu professor, ganha espaço ativo na construção de seu conhecimento. É válido ressaltar que essa máxima de construção de autonomia remete aos estudos da educação, desde a Grécia Antiga. Sócrates (469 A.C. 399 A.C) assim já ensinava, com base no debate e no diálogo. Esse processo denominado maiêutica refere-se à arte de parir ideias através do diálogo.

Outro ponto de atenção refere-se à tomada de decisão para realizar um trabalho com as metodologias ativas. Isto exigirá do professor um exercício de autocrítica, desconstrução e reconstrução de suas práticas. Ele precisará se desgarrar de todas as suas vivências de cunho tradicionalista e se abrir para outras possibilidades, embora aquilo que destoa da nossa rotina comum cause desconforto e medo. Nem sempre estamos abertos a enfrentar mais um desafio diante de tantos outros.

Devemos nos atentar sobre quais os interesses na implementação de certas tendências. As metodologias ativas, como proposta metodológica, visam tornar a aprendizagem do aluno mais significativa. Porém, isto não a isenta de abrir margens para o interesse mercadológico, no qual ocorre a transferência de intencionalidade para o mercado na educação, ao usar o discurso de inovação. Muitas reflexões são necessárias para a percepção das verdadeiras intenções, por exemplo: as metodologias ativas, quando propostas, são vistas pelos motivos educacionais ou pelos neoliberais?

Do ponto de vista docente, em um contexto de escola de educação básica no Brasil, este ensaio apresenta reflexões acerca das metodologias ativas e da tentativa de implementação nas nossas práticas de sala de aula, bem como das consequências contemporâneas para o ensino. Nesse sentido, nosso objetivo é refletir criticamente a mudança de perspectiva dos agentes participantes do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, visamos abordar os principais conceitos sobre a autonomia do estudante em Immanuel Kant, John Dewey e Paulo Freire.

Para auxiliar nosso diálogo, distinguimos alguns autores, como: Bacich, Neto e Trevisani (2015), Mello, Neto e Petrillo (2019) com conceito e características das metodologias ativas. Além desses, recorreremos a outros teóricos, como: Dewey (2011), Kant (1996) e Freire (1993 e 1996) que, há alguns anos, vem possibilitando discussões sobre construção da autonomia, Libâneo (2013) e Nunes (2008) sobre a posição e o desafio de professores ante as inovações, e Laval (2019) que reflete sobre a implementação das leis de mercado na escola.

## As metodologias ativas e a construção do conhecimento

Com a popularização do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no século XXI, diferente forma de comportamento foi gerada exigindo, assim, mudança das instituições sociais, incluindo-se a educação. As metodologias ativas, em seu sentido amplo, surgem como estratégias para essa transição no campo educacional.

Ao buscar os conceitos relacionados às metodologias ativas, tem-se como característica a mudança de perspectiva das relações entre alunos, professores e conhecimento. Elas surgem em oposição aos modelos tradicionais, nos quais o conhecimento é visto como objeto prioritário do professor que, hierarquicamente, estabelece sua autoridade e repassa os conteúdos aos estudantes.

A proposta das metodologias ativas, então, muda a dinâmica. O papel do professor passa a ser de tutor que irá direcionar o aluno e, este, de maneira ativa construirá o seu conhecimento.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas de processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...]. Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (MORAN, 2018, p. 04).

Tomando por base o desenvolvimento da autonomia do aluno, entre as estratégias de ensino e aprendizagem, podemos mencionar algumas, sendo: a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a rotação por estações, a gamificação, entre outras. Essas estratégias colocam o aluno como agente de seu próprio processo de construção de conhecimento. Entre essas estratégias, a sala de aula invertida e a rotação por estações estão intimamente relacionadas às TDIC, enfatizando a aprendizagem personalizada.

A sala de aula invertida é a abordagem em que o conteúdo e as instruções são estudados on-line, anteriormente à aula propriamente dita e, a aula em si torna-se um momento para esclarecer dúvidas e aprofundar alguns tópicos. A rotação por estações, por sua vez, promove um circuito em que se misturam sala de aula e outros espaços. Nesse contexto, cada grupo de estudantes desenvolve uma atividade sobre o mesmo conteúdo, entretanto, de maneira diferente.

Outro ponto a ser considerado no uso das metodologias ativas diz respeito à busca de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, bem como a personalização da aprendizagem. Esses movimentos tendem a respeitar o tempo e o estilo para a construção do conhecimento de cada aluno.

De acordo com Moran (2018, p. 5), “a personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes”. Desse modo, o aluno não é visto como mero espectador, além do fato de ter sua capacidade de desenvolvimento ampliada, respeitando-se suas particularidades.

Logo, podemos considerar que um dos principais pontos que caracterizam as metodologias ativas é a construção da autonomia do aluno, o que não é algo recente. Em se tratando das estratégias para o desenvolvimento da autonomia, estas podem ser consideradas contemporâneas; em alguns casos, são baseadas no uso das TDIC com finalidade pedagógica.

Ao percorrer a história da educação sobre as teorias de ensino e aprendizagem, encontramos algumas discussões sobre o tema. Sendo assim, trazemos um recorte de três autores que, em seus estudos, dialogam a respeito da construção de autonomia na educação. São eles: Immanuel Kant (1724 – 1804), John Dewey (1859 – 1952) e Paulo Freire (1921 – 1997). Elencamos esses teóricos devido à relevância deles no campo educacional com contribuições chave à construção do conhecimento e aos modos de ensinar e aprender em contextos específicos.

## O desenvolvimento da autonomia em Immanuel Kant, John Dewey e Paulo Freire

Immanuel Kant, Paulo Freire e John Dewey trouxeram algumas concepções sobre o que é autonomia e sua importância na vida do homem. Kant foi um filósofo, nascido na cidade da Prússia em 1724. As contribuições literárias desse autor abordam temas, como: a filosofia da moral, a ética, a metafísica e a lógica. Ele não formulou teorias específicas sobre educação, porém, contribuiu com ela; considerava-a de suma importância para o desenvolvimento do ser humano.

Em sua obra *Sobre pedagogia* (1803), tem-se a seguinte afirmação: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11). Para Kant, a educação era o caminho que levava o homem a sair de sua situação de animalidade. Os escritos desse autor trazem o conceito de autonomia por meio do “Esclarecimento” que significa a saída do homem de sua minoridade. Ou seja: a incapacidade dele de se servir do seu próprio entendimento sem a tutela de outro, com vistas a alcançar a maioridade.

A autonomia é o melhor resultado que podemos alcançar por meio da Educação como projeto importante e necessário. Ao dizer sobre a necessidade da Educação, Kant apud Schulz (2016) assim afirma:

Outra razão de a educação ser necessidade é que, ao nascer, a criança, o ser humano, não é nem bom nem mau por natureza, mas apresenta tendência para, e daí a necessidade da educação para que não venha depender de vícios, sendo desde cedo educada para uma futura autonomia (KANT, 1996, p.14 apud SCHULZ, 2016, p. 655).

Com o conceito Esclarecimento, Kant traz características fundamentais para a construção de autonomia, o homem por ele mesmo buscando se situar no mundo de maneira consciente e sem a dependência de outro para isso; saída da heteronomia para autonomia.

O segundo autor que também contribuiu, não só para o conceito de autonomia na educação como também para as relações entre alunos, professores e conhecimento, foi John Dewey. Entre suas obras mais famosas estão *Democracia e Educação* (1916) e *Experiência e Educação* (1938). Esses estudos fizeram do filósofo um dos primeiros a considerar o aluno como centro no processo de ensino-aprendizagem. Não se pretende desmerecer outras posições, porém realçar a importância do papel ativo e responsável, diferentemente da postura reforçada pela educação tradicionalista, em que o aluno é totalmente passivo.

A escola progressista, baseada na individualidade e autonomia do aluno, postula que a educação é um processo de vivência e não preparação para vida futura. Além de ter surgido pelo descontentamento com a educação tradicional, essa escola é uma crítica ao modelo tradicional:

Quando essa crítica implícita se torna explícita, temos algo como o que se segue: o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade. A distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagens e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno (DEWEY, 2011, p. 21).

Dewey (2011) fez breve relato sobre as escolas tradicionais e as escolas progressistas e o que elas esperam dos alunos. A escola tradicional é definida pelo autor como preparação para as vivências futuras. Elas se encaixam mais em um plano de organização, pois existem modelos de regras, métodos de aprendizagens, informações e habilidades que são passadas de geração para geração. Segundo o autor, o que se espera dos alunos nessa visão tradicional é que sejam receptivos a todas essas características com obediência.

Em suas reflexões, Dewey aponta a problemática de como proporcionar aos alunos as experiências de forma qualitativa; simplesmente abandonar o velho não seria a resolução de qualquer situação, mas, sim, a importância de a filosofia educacional ser reformulada como plano construído, com base no que é e como deve ser feito. Ou seja: bem planejado para ser posteriormente executado.

Dewey (2011) defendia uma educação progressista, na qual deveriam ser garantidas ao aluno experiências de qualidade, de maneira a prepará-lo para vivências futuras mais complexas. No processo de ensino e aprendizagem, não se pode hierarquizar as condições internas ou as condições objetivas; ambas precisam ser colocadas no mesmo patamar. No modelo tradicional, Dewey afirma que a existência de disciplinas podem fragmentar o conhecimento, anulando o aluno em sua participação ativa, engessando suas perspectivas futuras.

Ao pensar em um novo modelo de escola, surge a indagação e até mesmo a preocupação de qual seria o papel do professor. Dewey (2011, p.60), quando se refere ao papel do professor, nem o inferioriza, nem o exalta; coloca-o na posição de orientador, ou seja: "como o membro mais amadurecido do grupo, ele tem a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo enquanto comunidade".

O educador deve estudar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com o qual está lidando e, ao mesmo tempo, organizar as condições que disponibilizem as matérias ou conteúdos, de forma a proporcionar experiências que satisfaçam essas necessidades e desenvolvam essas capacidades.

O autor realça o papel do professor na formação humana como o líder do grupo, aquele que conduz todo o processo de aprendizagem e as interações nas experiências que os alunos irão vivenciar. Para Dewey (2011, p.60), "é um absurdo excluir o professor, não reconhecendo sua participação como membro do grupo, como o membro mais amadurecido do grupo".

Para Dewey, a construção da autonomia na formação humana se dá pelas experiências significativas, formando o aluno para atuar de maneira ativa e responsável, com base em experiências e vivências, impedindo que o processo educativo ocorra de forma unilateral.

O terceiro autor, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, é conhecido internacionalmente como importante teórico que se dedicou à causa da educação, colocando-a como "instrumento privilegiado de entendimento, crítica e transformação da realidade" (FÁVERO, 2011, p. 3). As reflexões desse autor proporcionaram novo tipo de educação que trouxesse autonomia às classes dominadas e fortalecesse a atuação delas no mundo por meio de uma educação emancipadora.

A Educação, para Paulo Freire, não se restringe ao ensino escolar, muito menos ao treinamento de como ser bom professor. Trata-se da formação do homem, considerado como inacabado, em permanente processo de formação (FÁVERO, 2011, p.5). O autor considerou como “educação bancária” a visão hierarquizada do professor como aquele que detém o saber, em oposição ao aluno como receptor do saber, sendo a aprendizagem o acúmulo de conhecimentos. Logo, em contraposição, Paulo Freire defende a educação como processo de construção de conhecimento. Este acontece de forma dialogada, possibilitando aos envolvidos liberdade e capacidade para transformar seu ambiente. Ou seja, promover uma educação libertadora, no sentido político, na qual se tenha a garantia da formação de cidadãos reconhecidos e atuantes, evitando-se experiências de manipulação opressora.

O educador vê na relação entre professor e aluno um diálogo que acontece de maneira horizontal, ou seja, não há hierarquia, ambos possuem papéis fundamentais para que ocorra a educação autêntica. Paulo Freire (1993, p.98) afirma que a educação “não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. O autor considera o processo de ensino e aprendizagem como algo que se dá de forma conjunta, em que a docência não existe sem a discência. Para Freire (1996, p.12), “as duas se explicam e seus sujeitos; apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Tais colocações ajudam-nos a perceber que, para Paulo Freire, não há posições passivas na construção de conhecimento como propõe, por exemplo, a educação dita bancária. Nesta, o professor deposita seus conhecimentos no aluno que recebe tudo passivamente. A proposta de Freire é uma Educação em que todos possam ter papéis autônomos e críticos fugindo assim de autoritarismos e imposições.

Toda essa explanação contribui para termos um olhar reflexivo diante do fato que os fundamentos das metodologias ativas estão entre nós há mais tempo do que poderia parecer. Porém, a implementação de tais metodologias passa por um processo longo de muito estudo e pesquisa para, de fato, efetivarem-se, já que são várias as questões de cunho político e educacional que precisam ser pensadas.

## Discursos acerca da implantação das metodologias ativas

As metodologias ativas são, de certa forma, uma releitura e nova roupagem para práticas que já aconteciam no passado. Se, no século XVIII, com o filósofo Kant, havia robusta discussão sobre a construção de autonomia, por que, para nós professores no século XXI, tal questão ainda é motivo de tantos desdobramentos?

O trabalho com as metodologias ativas não acontece de maneira simples. Devido a algumas falhas apresentadas na formação do professor, isto acaba trazendo para sua prática modelos e decisões baseadas em sua própria história de vida, conforme pontua Nunes (2008). Por certo, antes de qualquer mudança se faz necessário, um querer e um fazer sentido para esse profissional.

Nunes (2008, p. 102-103) assim afirma: “a implementação de uma nova estratégia de ensino que radicalmente difira daquilo que o professor está acostumado a fazer e que não seja condizente com sua história pessoal torna-se altamente improvável”, ou seja: o uso das metodologias ativas precisará fazer muito sentido para o professor que deseje trabalhar nesta perspectiva.

Às vezes, o professor até consegue se adequar e desenvolver sua prática com as metodologias ativas; porém, encontra barreiras dentro da própria instituição de trabalho. Se não houver um consenso por parte do grupo escolar, poderá ocorrer má interpretação do trabalho do professor, ao não encontrar uma avaliação formal, carteiras

enfileiradas, professor à frente falando enquanto os alunos escutam, entre outros fatores tradicionais. Além de uma escolha pessoal, as metodologias ativas precisam ser vistas como proposta pedagógica que engloba o interesse de todos os envolvidos.

Ainda existe considerável lacuna entre quem pensa sobre educação e quem participa do processo de execução. Faz-se necessário o entendimento reflexivo e dialogado diante da implementação de ideias consideradas inovadoras. A sensação que temos é a de que, se a todo momento essas ideias aparecem – como é o caso das metodologias ativas – seremos salvos dos difíceis caminhos encontrados na educação.

Quando surgem discursos sobre as mudanças “a modernidade na educação”, precisamos estar atentos, já que muitos desses discursos possuem intenção diferente da proposta educacional. Por exemplo, quando é reforçada a necessidade de uso das TIC, alguém ganhará com a venda de dispositivos que atendam essa demanda. Há um deslocamento ao transformar a escola para que ela tenha como função prestar serviços às empresas e à economia. De acordo com Laval (2019, p. 288), “o sistema escolar é obrigado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico”; assim, temos uma transposição das leis de mercado para o sistema educacional.

O aspecto significativo não será, pois, discutir com os professores quais os verdadeiros impactos e a relevância em se trabalhar com as metodologias ativas para a construção de conhecimento; mas, sim, vender uma imagem de escolas modernas que trabalham com inovações. Algumas instituições escolares vão se beneficiar com esses discursos para fazer verdadeiras propagandas sobre seu ensino inovador.

Como a “propaganda é a alma do negócio”, temos claramente um dos pilares do mercado - a concorrência, na qual instituições se perdem nos valores da educação para trabalhar em torno das intenções de mercado; então, nada melhor que um discurso sobre as inovações, as novas tendências. A formação passa de social e política, para as massas assalariadas de consumo.

Os alunos não são os últimos a serem prejudicados pela inclusão dessa lógica de concorrência, inicialmente no âmbito dos valores: o mercantilismo tira o crédito do discurso sobre os valores altruístas da cultura, sobre as virtudes e a dignidade humana, sobre a igualdade de todos em relação à herança cultural ou às chances de inserção profissional (LAVAL, 2019, p. 290).

Em meio a todas essas questões, está o professor que, de início, enfrenta uma chuva de teorias, leis, decretos e combinados pedagógicos facilmente empurrados como trabalho a ser feito, não possuindo muitas vezes tempo para o momento de reflexão crítica sobre sua própria prática.

As metodologias ativas podem sim ajudar na construção de um processo de ensino aprendizagem mais significativo para os envolvidos; porém, esse processo não pode ser visto de forma acrítica e neutra, e nem com visão puramente negativa. Nesse sentido, ao se permitir trabalhar dessa forma, o professor perderia seu lugar na hierarquia pedagógica tradicional.

Uma proposta viável seria considerar o uso das metodologias ativas a partir de um viés crítico, pensar sobre o uso delas de maneira a não se perder o verdadeiro sentido da educação como formadora social. Segundo Libâneo (2013, p. 13), “para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade”.

Ao relacionar essas discussões, devemos orientar nossa práxis, partindo da reflexão sobre o papel da escola. Libâneo (2020) defende uma visão progressista, na qual a educação é entendida como formadora humana, buscando a emancipação e o desenvolvimento das capacidades humanas. A escola tem que assegurar os conhecimentos

científicos, culturais, éticos e o exercício da cidadania, formando cidadãos com a capacidade de pensar para atuar no mundo de forma participativa, crítica e transformadora.

A instituição escolar atende às necessidades da sociedade, tendo em vista que ela também é política e ideológica. Portanto, é necessário pensarmos em uma escola socialmente justa, que ligue o conteúdo à realidade sociocultural dos alunos e possibilite o desenvolvimento das potencialidades humanas.

As metodologias ativas seriam localmente ressignificadas no sentido de garantir um processo de ensino-aprendizagem em que se consiga a formação integral e autônoma dos nossos alunos. Então, se atenderá à máxima de respeito aos saberes trazidos por todos os agentes de maneira significativa.

## Considerações finais

Um dos principais argumentos para o uso das metodologias ativas é a construção de autonomia na educação, porém, como vimos anteriormente, esse tema tem sido alvo de discussões. Os autores Immanuel Kant, John Dewey e Paulo Freire trouxeram contribuições robustas sobre esse conceito, o que temos então é uma nova perspectiva.

As metodologias ativas são bem-vindas e precisam ser pensadas antes de serem colocadas em prática, pois vários são os desafios para sua implantação. Além disso, quando aplicadas, é necessário um espaço para que sejam repensadas e discutidas entre os professores. Eles são os que podem refletir sobre os verdadeiros efeitos percebidos no chão de sala de aula, e sobre como conduzir o caminho para os próximos momentos.

Não podemos nos deixar levar apenas pelo discurso empolgante das ditas inovações, pois ele serve também para outras intenções que não as pedagógicas: serve para que se crie uma imagem a ser vendida, uma propaganda que diferencie e categorize escolas modernas de escolas obsoletas. Como vimos, são várias as questões a serem discutidas nesse sentido.

As metodologias ativas, pensadas de forma a garantir uma aprendizagem significativa em que se respeitem todos os envolvidos, diminuem a barreira colocada entre professores e alunos, estreitando-se os laços. Há então uma proposta de aprendizagem colaborativa, em que todos se formem como pessoas autônomas, sendo esse fator relevante à educação como um todo.

Não podemos perder de vista o verdadeiro objetivo da escola e da sala de aula, qual seja, a formação dos alunos de maneira crítica, reflexiva, colocando-os em um papel social ativo. A questão é complexa e não se encerra com este ensaio teórico, uma vez que o uso e a pertinência das metodologias ativas nas práticas pedagógicas são campo fértil para discussões futuras, tais como: Quais são os impedimentos para que o professor consiga desenvolver sua prática usando estratégias das metodologias ativas? Qual a intencionalidade por detrás dos discursos de inovação em ensino? Que tipo de indivíduo será formado com a mudança de modelos educacionais?

## Referências

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-8, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993. KANT, Immanuel. Sobre pedagogia. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Finalidades da escola e da educação pública**. Canal do youtube: EaD IFG, 2020. Disponível em: [youtube.com/watch?v=8Z85ZaRaX0Y&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=8Z85ZaRaX0Y&t=1s). Acesso em: 15 jun. 2021.

MELLO, Cleyson de Moraes; NETO, José Rogério Moura de Almeida; PETRILLO, Regina Pentagna. (orgs.). Metodologias ativas: Desafios Contemporâneos e Aprendizagem Transformadora. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 1, p. 97-107, 2008. Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/FWGRqYMpPjZR534tX44h4FH/abstract/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/ep/a/FWGRqYMpPjZR534tX44h4FH/abstract/?lang=pt). Acesso em: 20 jul. 2021.

SCHULZ, Almiro. A visão de Educação e de Ensino em Kant. **Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 650-671, 2016. Disponível em: [seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5412](http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5412) . Acesso em: 20 jul. 2021.

# PADAVAM - Curso Práticas Docentes no Ava Moodle

## **AUTORAS**

Elaine Duarte Rezende

Andrea da Silva Marques Ribeiro

81

## 1. Considerações iniciais

A Pesquisa de Mestrado “Ambientes virtuais de aprendizagem e formação docente: um estudo sobre salas virtuais como espaço para reflexões e práticas na Educação Básica” foi conduzida pela professora Elaine Duarte Rezende no contexto do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEb, sob a orientação da Profª Drª Andréa da Silva Marques Ribeiro. Nesse estudo buscou-se compreender como os docentes aprendem a utilizar recursos e ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle e como desenvolvem práticas pedagógicas, a partir da participação em um curso on-line. Como resultado desse movimento foi possível constatar que a formação continuada dos professores é primordial para o uso efetivo dos AVAS no contexto da Educação Básica. Assim, nasceu o curso intitulado Práticas Docentes no Ava Moodle – PADAVAM, gerado como produto educacional desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa LEDEN – Linguagem e Educação: Ensino e Ciência, vinculado ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O desenvolvimento desta investigação teve por intuito contribuir para a formação continuada de professores e suas práticas educativas em ambientes on-line próprios do contexto sociotécnico da contemporaneidade.

## 2. Implementação do curso PADAVAM

### 2.1 O curso PADAVAM

O curso Práticas Docentes no AVA Moodle (PADAVAM) configurou-se como oportunidade de formação continuada na modalidade da Educação a Distância (EAD) objetivando oferecer conhecimentos e habilidades necessários aos professores da Educação Básica que desejem utilizar a plataforma Moodle como sala de aula virtual. A carga horária do curso online foi de 60 horas organizadas em três módulos: Módulo I (10h) – Semana de Ambientação/ Conhecendo o AVA MOODLE; Módulo II (30h) – Explorando o AVA Moodle/ ambiente de Prática; Módulo III (20h) Criando minha Sala de aula no AVA Moodle.

## APRESENTAÇÃO DO CURSO

## Apresentação do Curso Práticas Docentes no AVA MOODLE



Acesse:



### EMENTA RESUMIDA DO CURSO PADAVAM

#### 2.2 Bases teóricas

O curso PADAVAM, produto deste estudo, foi concebido na perspectiva de que AVAS não devem se limitar à transposição de práticas pedagógicas do ensino presencial para o ambiente virtual, ou servir apenas como repositório de conteúdo. Devem, pois, se constituir em espaço apto a desenvolver a aprendizagem colaborativa (FREIRE, 1996; LEFFA; FREIRE, 2013; LEVY, 1999; MASETTO; BEHRENS; MORAN, 2006; NÓVOA, 2013; SANTOS, 2002; SILVA, 2010; VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009; VILARINHO; GANGA, 2009). Os princípios do Design Instrucional Contextualizado (DIC) nortearam o desenho do curso PADAVAM. Conforme esses preceitos, os processos de planejamento e implementação de um curso estão inter-relacionados oportunizando aprimoramento constante do curso (FILATRO; PICONEZ, 2004; COLLINS, 2003; RIBEIRO, 2012).

#### 2.3 Concepção metodológica

Nesse curso – PADAVAM - visou-se oportunizar a formação necessária aos docentes da Educação Básica para o uso do AVA Moodle, bem como, seus recursos e ferramentas, fomentando práticas pedagógicas em ambientes on-line, por meio da experimentação, reflexão e diálogo com os pares. Tomou-se por base a premissa de que a aprendizagem acontece pela prática e reflexão sobre a prática. O curso propiciou aos participantes experienciar o ambiente colocando em prática a produção de materiais e atividades direcionadas para aulas on-line em contexto colaborativo. Para tal, foi disponibilizado um espaço no AVA, denominado AMBIENTES DE PRÁTICA, em que os participantes tinham permissão de PROFESSOR podendo editar tópicos, inserir recursos e atividades. Desta forma, os docentes conseguiram colocar em prática as aprendizagens construídas no curso.

## 2.4 Necessidades e expectativas dos participantes da pesquisa

Especificamente no ano de realização da pesquisa (2020), teve início uma pandemia denominada inicialmente de COVID19. O evento causou severos impactos em todos os setores da sociedade, principalmente na Educação. Devido a seu alto grau de contágio, as escolas foram fechadas e se estabeleceu a necessidade de que as aulas acontecessem de forma remota. Este fato afetou diretamente os professores que tiveram que se atualizar e buscar novas práticas para ensinar em contextos on-line.

Desse modo, durante a semana de ambientação do curso foi aplicada uma enquete com o intuito de investigar como se sentiam os docentes no atual cenário educacional e quais expectativas nutriam em relação ao curso. Para tal foram formuladas as seguintes questões:

1. Como você, professor, se sente diante das mudanças atuais no contexto escolar?
2. O que você espera aprender no curso práticas docentes no AVA moodle?

Para realizar a enquete foi utilizado o recurso digital mentimeter que permite compartilhar os resultados pela Internet. Assim, 19 dos 21 participantes responderam à enquete, conforme explicitado a seguir.

Para responder a primeira questão foi solicitado aos professores que escolhessem mais de uma opção, entre emojis, que representassem seguintes os sentimentos: empolgado, chateado, ansioso, irritado, cheio de ideias, positivo, preocupado, assustado, não sabe o que fazer, precisa de ajuda. Destes, os sentimentos de empolgação e ansiedade se destacaram, como pode ser observado no link para visualizar o resultado. Na segunda questão da enquete pretendeu-se conhecer melhor as expectativas dos docentes participantes em relação à proposta da formação. Foi possível observar que elas se situavam no escopo da aquisição de novas práticas docentes para atuar em AVAS, assim como, no domínio necessário dos recursos disponíveis na plataforma Moodle.

Acesse:



### **RESULTADO DA ENQUETE:**

Para melhor entender o perfil dos participantes foi aplicado um formulário denominado "Avaliação Inicial". Com base nos relatos extraídos, os professores que ainda não dispunham de um AVA em sua unidade escolar, tinham interesse em conhecer plataformas capazes de otimizar suas aulas on-line, como também aprender a usar recursos disponíveis no AVA Moodle. Quanto aos docentes em que a unidade já tinha disponibilizado a plataforma Moodle, eles tinham como expectativa aproveitar melhor os novos recursos na sua prática docente.

## 2.5 Design do curso

O design de um curso on-line abrange e articula princípios técnicos, didáticos, e questões atinentes à comunicação. A escolha da metodologia, a organização e apresentação dos conteúdos, atividades, tipos de materiais e recursos de acompanhamento do curso PADAVAM seguiram os princípios do Design Instrucional Contextualizado (DIC). O design do curso permitiu constante revisitar das outras fases durante o processo de modo flexível, de forma a considerar também a complexidade de um AVA diante da ação dos sujeitos. A escuta atenta dos participantes ao longo do

curso indicou necessidade de ajustes no design inicial, como a prorrogação dos prazos e nova disponibilização das atividades encerradas. Outro ponto revisto estava relacionado diretamente ao conteúdo proposto inicialmente, uma vez que a maioria dos participantes já possuía conhecimento inicial do Moodle e suas ferramentas mais comuns. Então, demonstravam interesse em aprender novos recursos, como criar atividades interativas com o plugin H5P. O conteúdo pensado inicialmente foi revisto para atender às expectativas do grupo, inclusive com a inserção de tutoriais específicos.

Por meio da escuta dos participantes foi possível delinear o produto educacional Videotutorial Interativo do Ava Moodle e seu guia.

Acesse:



**VIDEOTUTORIAL INTERATIVO DO AVA MOODLE.**

**GUIA VIDEOTUTORIAL INTERATIVO DO AVA MOODLE.**

### 3. Análise do curso

Após o término do curso PADAVAM foram coletados alguns dados para verificar que características do desenho do curso contribuíram efetivamente para o percurso de aprendizagem dos participantes. Foi possível constatar que a barra de progresso, a ferramenta de conclusão de atividades, o uso de tutoriais, o ambiente de práticas e a disponibilização de atividades modelo foram os recursos mais significativos. Em relação às ferramentas de comunicação, houve preferência quanto ao uso de e-mails em detrimento do fórum de ajuda como suporte. De modo semelhante, a informação disposta diretamente em rótulos teve a preferência em relação ao espaço fórum de orientações. Possivelmente, este seja indicador de um comportamento imediatista presente na atualidade. Já a ferramenta de Webconferência, utilizada nas aulas síncronas, também foi pouco citada; talvez pela impossibilidade da participação da maioria nos encontros. No que diz respeito aos materiais do curso, o videotutorial foi o formato que teve a preferência entre os modelos apresentados.

Nos links a seguir é possível visualizar os gráficos relativos à análise realizada.

Acesse:



**GRÁFICO - AVALIAÇÃO DOS RECURSOS**

### 3.1 Considerações dos participantes sobre o curso

Ao término do curso, o formulário de pesquisa "Avaliação Final" foi aplicado como instrumento avaliação e reflexão. Além disto, serviu como instrumento de coleta de dados para verificar como o curso PADAVAM e seu desenho contribuíram para formação de docentes na utilização do AVA Moodle e suas ferramentas.

Com relação à aquisição de conhecimentos sobre o Moodle, a maioria dos participantes considerou que houve acréscimo nos conhecimentos após ter participado do curso, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Acesse:



### GRÁFICO - COMPARATIVO DOS CONHECIMENTOS ANTES X DEPOIS DO CURSO

Por meio deste gráfico constatou-se que o curso contribuiu efetivamente para aquisição e progressão dos conhecimentos dos docentes dado o uso do AVA Moodle.

No que concerne à metodologia utilizada no curso, foi perguntado aos docentes como o ambiente de práticas contribuiu para construção do aprendizado. As respostas dos professores estão no quadro a seguir.

#### Como o Ambiente de Práticas contribuiu para construção do seu aprendizado?

*Contribuiu para que eu visse na prática as atividades (Prof.2). Permitindo a experimentação, tenho dificuldade em abstrair, atividades concretas abrem meu entendimento (Prof.16). Incrivelmente. Fiz muitas perguntas à professora a respeito de como criar os recursos que necessitei utilizar nas minhas aulas e fui completando as atividades de acordo com as minhas necessidades naquele determinado momento (Prof.11). Esse ambiente contribuiu em termos de reconhecimento da plataforma e de várias funcionalidades e recursos. No módulo III consegui me situar no AVA e me sentir mais à vontade com o espaço (Prof.6). É por meio da prática que aprendemos realmente a fazer aquilo que vimos na teoria. Como antes estávamos nos ambientando com o AVA, neste momento nós realmente experimentamos, praticamos e usamos o AVA, nós mesmos, errando e aprendendo, contribuindo para a construção do aprendizado sobre o AVA Moodle (Prof.14). Contribui muito, pois proporciona os erros e acertos, que levam a uma boa pesquisa e fundamentação do conhecimento (Prof.13). Muito significativo para me ambientar e ousar criar mais nesse espaço virtua (Prof.10). Aprimorou minhas aulas com os alunos do CAp (Prof.4). Ajudou bastante na compreensão da plataforma como um todo (Prof.17).*

Com o auxílio desses relatos, foi possível concluir que a aprendizagem baseada na prática foi extremamente relevante para a construção do aprendizado dos participantes.

Também foi perguntado aos docentes se consideravam aplicar os conhecimentos adquiridos no curso PADAVAM em sua prática docente. As respostas podem ser observadas a seguir.

### **Considera aplicar o conhecimento adquirido no curso Práticas Docentes no AVA Moodle na sua prática docente?**

*Muito, irei aperfeiçoar minhas aulas remotas (Prof.10).*

*Sim. Foi muito importante compreender os recursos e como utilizá-los no cotidiano. Uma experiência que vou aplicar já no próximo ano letivo em que o ensino será híbrido onde trabalho (Prof.16).*

*Sim. Aprendi bastante, e a ajuda da professora nas atividades que estava desenvolvendo com a minha turma, durante a decorrência do curso, foi fundamental para o meu aprendizado e uso do AVA (Prof.11).*

*Sim. Já estou usando nas minhas aulas, pois os ambientes virtuais são ferramentas de grande importância no processo ensino aprendizagem, ainda mais nesse período acadêmico emergencial - PAE (Prof.06).*

Com a intenção de compreender as demandas enfrentadas pelos professores acerca do curso, uma das questões do formulário estava relacionada aos desafios enfrentados no decorrer do curso. Conforme pode ser observado no gráfico extraído desta questão, a maior dificuldade encontrada estava relacionada à disponibilidade de tempo para dedicar-se ao curso.

Acesse:



#### **GRÁFICO – DESAFIOS E DIFICULDADES**

O desafio de conciliar tempo e estudo também foi constatado durante o encontro síncrono; alguns participantes relataram que, mesmo sendo o ritmo do curso e as atividades adequados, eles tinham dificuldade de compatibilizar o trabalho docente com o tempo necessário para se dedicar à formação, particularmente, devido ao contexto pandêmico. Os relatos a seguir, colhidos no formulário de Avaliação Final, retratam a mesma dificuldade.

**Caso você não tenha conseguido concluir todas as atividades do curso justifique.**

**Caso você não tenha conseguido concluir todas as atividades do curso justifique.**

*Realmente neste período do curso enfrentei muitos contratempos que me impediram de executar uma boa prática! (Prof.13) Fiquei atarefada demais com as demandas dos meus alunos aqui mesmo na plataforma, mas ainda assim o curso me ajudou a entender muitas coisas (Prof.17). Extrema dificuldade de disponibilidade de tempo, visto estar em aula remota em três locais diferentes, com três plataformas diferentes e quatro turmas em cada uma delas (Prof.04).*

Em outra questão, foi solicitado aos participantes que registrassem a opinião deles sobre o curso em relação a sua relevância no contexto atual, como se segue.

**Registre aqui sua opinião sobre o curso e a relevância dele no contexto atual**

*Acredito que o curso seja essencial, principalmente no contexto atual, pois fomos surpreendidos por uma pandemia; os lugares de ensino foram fechados de um dia para outro e muitos utilizam o Moodle como forma de manter um ensino remoto. Saber utilizar melhor esta plataforma também significa saber dar uma aula melhor, ainda que de forma remota, utilizando variados recursos. Muitos dizem que essa forma de ensino seguirá no pós-pandemia, que o ensino híbrido permanecerá, então, o curso é essencial, como dito antes (Prof.14). Gostaria de ter a oportunidade de aprender mais a respeito do AVA, mas entendo que muitos professores precisam desta formação, e um curso mais longo atende menor quantidade de docentes O curso contribuiu para o uso da plataforma e de seus recursos, assim, podemos melhorar a nossa interação com os alunos, principalmente neste momento de distanciamento social. De igual forma, as contribuições do curso ficam para o nosso retorno que poderá contar com o uso da tecnologia e suas facilidades a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Prof.11). Foi o único curso ofertado que vi durante a pandemia voltado ao ambiente AVA Moodle. Excelente proposição. Veio ao encontro de minhas necessidades de aprendizagem para o Ensino na educação básica e para além do currículo formal. Um ganho que se desdobrará em fomento do ensino híbrido para o meu trabalho. MUITÍSSIMO obrigada, professores formadores (Prof.16). O curso é muito importante, num momento em que o mundo acadêmico está inclinado a trabalhar com Ensino Híbrido! (Prof.13) Temos que aprender as novas tecnologias (Prof.9). O curso foi excelente! Seria maravilhoso que existissem outras turmas para que outros professores pudessem conhecer todas as ferramentas do AVA apresentadas. O curso apresentou vários recursos desconhecidos por mim e muito relevantes na prática docente! Foi muito importante aprender a usar recursos e criar tarefas interativas para os alunos. Nesse PAE o curso me tirou de um abismo, pois estava perdida quanto ao uso do ava cap! Acredito que o uso de ambientes virtuais de aprendizagem contribui muito no processo de aprendizagem do aluno. Mesmo que voltemos à normalidade, com aulas presenciais, vou continuar a usar o AVA da minha escola para deixar tarefas interativas e divertidas para os alunos, avisos, entre outras ferramentas (Prof.6). Achei a iniciativa maravilhosa. Não atribuo ao projeto o meu pouco aproveitamento do material. Entretanto, creio que a forma de abordagem não me motivou a lutar contra a falta de tempo, pois tudo parecia demandar muito tempo e esse era "ouro" para mim (Prof.4). Achei muito válido devido ao cenário que estamos vivendo (Prof.1).*

Os relatos dos professores foram de grande valia; assim foi possível constatar que o Curso PADAVAM contribuiu positivamente para que os docentes participantes desenvolvessem práticas pedagógicas necessárias ao contexto contemporâneo, além de mostrar grande relevância dentro do cenário atual da Educação.

#### 4. Considerações finais

A cibercultura e o crescimento do ciberespaço fazem parte do cenário sociotécnico atual e trazem diversas possibilidades para o contexto educacional, segundo Valente, Moran e Arantes (2011, p.51), “[...] as novas mídias móveis, devem crescer muito a partir de agora, integrando-se às tecnologias convencionais, facilitando a alunos e professores aprender e ensinar de qualquer lugar e qualquer hora, proporcionando novas experiências educacionais”. Neste contexto, a utilização de AVAS, como o Moodle, constitui espaços aptos a serem utilizados como salas de aula on-line. Porém, faz-se necessário que o professor abandone o papel central de transmissor do conhecimento, evoluindo para um processo compartilhamento e de construção do conhecimento, atuando como mediador no processo ensino-aprendizagem. Como destacam Valente, Moreira e Dias, (2009, p.50) “[...] velhos hábitos e modelos de trabalho podem assassinar o papel inovador das plataformas de e-learning”.

Respaldados na Pesquisa de Mestrado, intitulada “Ambientes virtuais de aprendizagem e formação docente: um estudo sobre salas virtuais como espaço para reflexões e práticas na Educação Básica”, foi possível constatar que o uso efetivo dos AVAS no contexto da Educação Básica a formação continuada dos professores é algo essencial. Acentuamos a relevância do Curso PADAVAM no escopo da formação docente necessária para fomentar práticas capazes de atender as demandas atuais, como o ensino remoto e a implantação do ensino híbrido pós-pandemia. Complementamos ainda que o curso será objeto de constante aprimoramento e já avança para novas versões.

Por meio do relato apresentado, esperamos contribuir para o contexto da formação continuada de professores e suas práticas educativas em ambientes online próprios do contexto sociotécnico da contemporaneidade.

Acesse:



**CURSO PADAVAM**

**GUIA DO CURSO PADAVAM**

#### REFERÊNCIAS

COLLINS, H. Design, ensino e aprendizagem online: uma experiência em LE junto a professores de escolas públicas.

**Revista da ANPOLL.** Humanitas/FFLCH/USP, n.15, p. 87-114, 2003.

FILATRO, A.; PICONEZ, S.C.B. **Design instrucional contextualizado.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11, 2004, Salvador: ABED. Disponível em: [www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm](http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm). Acesso em: 03 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34,1999. 260 p.

MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A; MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006. p.173.

NÓVOA, A. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 416-418, 2013.

REZENDE, E.D. **Ambientes virtuais de aprendizagem e formação docente**: um estudo sobre salas virtuais como espaço para reflexões e práticas na Educação Básica. 2021. 161f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RIBEIRO, A. da S.M. Design e redesign de curso online na perspectiva da Teoria da Atividade. **Polifonia**, Cuiabá, v. 19, n. 25, 2012.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 18, p. 425-436, 2002.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de tecnologias cognitivas**, v. 3, n. 2010, p. 39-51, 2010.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, Valéria A. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

VALENTE, L.; MOREIRA, P.; DIAS, P. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (orgs.) **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: Eduneb, v.35, 2009.

VILARINHO, L. R. G.; GANGA, L. L. da S. Docência on-line: um desafio a enfrentar. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 1, p. 95-109, 2009.

# Como Professores e Professoras Pensam o Currículo Escolar?

## **AUTORES**

Eliane Rose Santos de Araújo

Maria Cristina Ferreira dos Santos

86

## **Introdução**

Este texto é um recorte da pesquisa intitulada Professor, que currículo é esse? Percepções sobre a autonomia, saberes e formação dos docentes no Ensino Fundamental. Esta investigação foi realizada no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEb, com professores atuantes em escolas da Rede Municipal do 5º Distrito de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Buscou-se investigar a seguinte questão: quais são as percepções de currículo desses professores e professoras? Teve-se por objetivo compreender o papel docente na produção dos currículos desenvolvidos nas escolas.

Discutimos os sentidos de currículo com esteio em estudos de pesquisadores desse campo, entre eles: Apple (2008, 2013), Arroyo (2013), Goodson (1996, 2018), Kramer (1997), Moreira e Silva (2013), Sacristán (2017) e Young (2014). Compreende-se, pois, o currículo como artefato influenciado por elementos ideológicos, políticos e de poder em contextos culturais e tempos históricos. Com suporte em Lopes e Macedo (2011) e Silva (2019), apontamos, a seguir, alguns significados atribuídos ao currículo escolar.

## **Noções de currículo e o construto escolar**

Faz-se relevante investigar os sentidos de currículo no locus escolar, visto que as/os professoras/es, muitas vezes se questionam sobre o quê e como ensinar, e por quê determinados conteúdos fazem parte do currículo escolar e outros não. Visando a atender as demandas nas escolas, as/os docentes precisam aprimorar suas práticas e construir um currículo que seja adequado a essas necessidades. Para Araújo e Gomes (2016, p.298), “[...] o currículo não é apenas um documento que inclui vários conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas que se alicerça em valores, crenças e relações”. O currículo deve ser construído coletivamente, levando em consideração a comunidade escolar. Ele não é neutro e estático, mas em constante construção e transformação. Conforme Sacristán (2017, p.14), “[...] o currículo reflete-se em todas e quaisquer ações existentes dentro das instituições escolares. Por meio dele, a socialização, a formação, a segregação ou a integração são realizadas”. Para Kramer (1997, p. 22), os currículos precisam privilegiar “[...] os fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo” (KRAMER, 1997, p. 23). No entender da autora, esses fatores desenvolvem a autonomia e a cooperação, princípios básicos da cidadania, mas não basta implantar novos currículos ou novas propostas curriculares; é importante também investir na formação dos profissionais que utilizam esses documentos. A citada autora também aponta a necessidade de assegurar as condições materiais concretas para que as mudanças ocorram. Realizar discussões sobre currículo no contexto educacional em vigor faz-se importante e urgente, dado ser esse recurso didático orientador de práticas pedagógicas e os professores precisam conhecê-lo para o exercício profissional.

O termo currículo pode ter diferentes concepções nos diferentes segmentos da educação. Para alguns, pode ser descrito como “[...] plano de instrução, percebido como um conjunto de conteúdos a ensinar” (LAUANDE; CASTRO, 2010, p. 54), ou os conhecimentos produzidos nas escolas ou a proposta curricular do município também pode ser

considerada como currículo. Alguns podem ter uma visão mais ampliada de currículo, como “[...] um conjunto de experiências educativas, um sistema dinâmico, processual e complexo, sem uma organização sistematizada” (LAUANDE; CASTRO, 2010, p. 54). Para Lopes e Macedo (2011, p.19):

Embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas / atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Em se tratando das diversas abordagens acerca da concepção de currículo, realçamos as considerações de Apple (2008). Esse autor aponta que, muitas vezes, o currículo é reduzido ao paradigma tecnicista e sinaliza que é influenciado por concepções de determinados grupos. O autor acentua motivos de determinada seleção de conteúdos em detrimento a outra, visto que é produzido por determinado grupo social, expressando suas ideologias culturais, políticas e econômicas. Para Apple (2008), questões de gênero e raça são descaracterizadas no currículo, visto que normalmente se enfatiza a cultura “branca”, deixando de fora outras raças e etnias por considerá-las inferiores. Sobrepõe a relação de poder, em que se tenta preservar uma cultura em detrimento de outra.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre é parte de uma tradição seletiva, resultado de uma seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2008, p. 59).

O autor aborda a importância da análise dessa não-neutralidade no processo de elaboração do currículo, posto que que debates políticos e econômicos estão relacionados ao planejamento curricular por órgãos oficiais.

O currículo representa poder, uma vez que expressa a visão de mundo de um determinado grupo: suprime vozes de outros, exalta a tradição cultural, política e a visão de sociedade desses sujeitos. Para Apple (2008, p. 59), é preciso perguntar: “[...] o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?” “Por que este conhecimento?” “Qual a relação entre cultura e poder na educação?”

Na escola, onde permeiam conflitos e interesses políticos e ideológicos, o currículo e as relações de poder que o envolvem constituem componentes significativos.

Para Michael Young (2014, p. 201), a natureza do currículo é excludente; enquanto alguns têm acesso à escolarização, outros são excluídos. Faz-se, então, importante pesquisar como “[...] os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos”. Neste caso, o autor se refere ao currículo como “conhecimento dos poderosos”:

[...] sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa ‘conhecimento poderoso’ – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p. 201).

Para Goodson (1996, p. 17-18), “[...] o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Então, o currículo está longe de ser neutro, sendo um conceito “[...] ilusório e multifacetado”, até mesmo “escorregadio”, “[...] na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo difícil identificar seus pontos críticos”. O currículo é visto como “construção social”, devendo ser investigado tanto em nível da prescrição quanto em termos das realizações práticas (GOODSON, 1996, p. 72). Pode ainda sinalizar relações de poder na elaboração das propostas curriculares que traduzem as determinações do grupo dominante na escolarização, mesmo com os “[...] sinais de conflitos e contestações” (GOODSON, 1996, p. 132). O autor aponta ser preciso ir além das impressões para compreender as relações de poder que permeiam o currículo. Em consonância com o pensamento de Goodson (1996), Nascimento, Moraes e Bonfim (2010) reiteram a dimensão política do currículo, na medida em que seu processo de criação traz à tona “[...] as concepções de homem, educação e sociedade que se acredita e almeja para a formação dos sujeitos”. Elas destacam o currículo como um “campo de poder”, envolvido em “conflitos, disputas e interesses” (NASCIMENTO; MORAES; BONFIM, 2010, p. 9-10).

Moreira e Silva (2013) também consideram o currículo como um artefato cultural e social. Os autores apontam que esse documento está “[...] implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Ademais, afirmam que o currículo tem uma história que está vinculada “[...] a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14).

Para Sacristán (2000, p. 16), há dificuldade de conceituar currículo devido à complexidade, pois nele se “[...] cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar”. É um termo histórico que acumula significados e se volta para a “[...] prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2017, p. 16). No currículo se insere o que será ensinado em cada ano de escolaridade e em que ordem isto será realizado enquanto construção cultural:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2017, p. 14).

Sacristán (2017, p. 15) aponta ainda que o currículo “[...] não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”, mas a “[...] concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las” nos períodos históricos e sociais determinados, para aqueles níveis e modalidades educacionais, “numa trama institucional”. Ele se refere ao currículo como práxis que não “[...] se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas” (ibidem, p. 15).

Para Arroyo (2013), quando se elabora um currículo faz-se necessário considerar as singularidades de cada indivíduo, dando voz e vez aos estudantes:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturado da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2013, p. 13).

Percebemos a centralidade do currículo como território de disputa, sendo campo complexo onde se concentram inúmeros debates “[...] da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes” (ARROYO, 2013, p. 17).

Silva (2019) esclarece que o currículo perpassa a concepção de um documento determinado por uma superestrutura; ele é um campo de disputas entre variadas culturas. O termo possui uma gama de significados e interpretações, estando relacionado à constituição das identidades das escolas e dos sujeitos nelas inseridos, englobando seus valores, culturas e aspirações. Silva (2019, p. 15) afirma ainda que um currículo “[...] busca precisamente modificar as pessoas” que se compreendem naquele documento de identidade, na sociedade em que estão inseridas.

Lopes (2006) reporta à contribuição de subjetividades na construção desse documento plural e repleto de contradições. Visando a contribuir para a construção de aprendizados significativos, ele deve ser construído na escola por seus atores e, considerando a realidade sociocultural da escola, não ser reprodução, tampouco ser construído por outros grupos socioculturais.

O que se entende por currículo não é consenso, porém, construção multifacetada; nele se inscrevem elementos “[...] do formal, do oculto e do vivido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37). Na produção curricular faz-se relevante pensar na necessidade de este (o currículo) contemplar todos os alunos, objetivando-se respeitar as diferenças e desenvolver potencialidades. Em sendo assim, contribuir para a construção do conhecimento na escola. As diferenças nesse ambiente poderão, por certo, ser utilizadas como estímulo e possibilidade de crescimento.

Na construção curricular é importante considerar saberes dos diferentes sujeitos, no diálogo para uma educação autêntica. A construção de um currículo adequado às demandas dos alunos está relacionada à autonomia docente, como também ao desenvolvimento crítico e autônomo do aluno.

## O percurso da pesquisa

A pesquisa foi de natureza qualitativa, por considerar que seus efeitos possam contribuir para mudanças em seu meio de atuação. De acordo com Godoy (1995, p. 62), “[...] Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes”. Para o autor, esse tipo de pesquisa ajuda a esclarecer o dinamismo interno das situações, tornando visível para os observadores externos as situações que eles não conseguem perceber sozinhos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da UERJ em 29/05/2020, CAAE nº 32249120.9.00005282 e Parecer de nº 4.058.953. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário e entrevistas com docentes do ensino fundamental que atuavam, em 2020, em cinco escolas municipais do 5º Distrito do Município de Petrópolis. O questionário foi aplicado a 27 professores e as entrevistas foram realizadas com cinco professores respondentes do questionário.

O critério inicial de seleção dos professores foi a atuação deles no município de Petrópolis. Por meio de aplicativo de mensagem ou correio eletrônico, o projeto foi apresentado aos professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa no ano de 2020. Após a análise das respostas ao questionário, foram selecionados cinco professores para a realização da entrevista. Os critérios de seleção para a entrevista foram os seguintes: disponibilidade, atuação no ensino fundamental I e/ou II e contribuições das respostas ao questionário para as questões da pesquisa. Foram

selecionados professores que indicavam ser autônomos e aqueles que indicavam ter sua autonomia cerceada nas escolas. Em relação ao segmento em que atuavam, três professores atuavam no ensino fundamental II e duas professoras no ensino fundamental I.

Para a construção dos dados da pesquisa utilizaram-se as respostas dos professores ao questionário e depoimentos dos docentes entrevistados. O questionário foi composto de questões com o propósito de realizar o levantamento das percepções docentes sobre currículo, autonomia, saberes, formação docente, bem como das propostas curriculares de Petrópolis. Ele foi organizado em formulário on-line com questões abertas e fechadas, com opções de múltipla escolha.

Após a aplicação do questionário, cinco professores foram selecionados para realizar a entrevista. Utilizou-se um roteiro semiestruturado com os tópicos principais. As entrevistas foram realizadas com os professores por via remota (Google Meet), em função dos cuidados necessários para evitar a contaminação por Covid-19. Elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

## O que professores e professoras pensam sobre currículo?

Na pesquisa realizada procurou-se entender como os docentes pensam a produção curricular escolar, considerando suas concepções de currículo, materiais utilizados na elaboração das aulas e como a implementação da BNCC estava sendo realizada nas escolas. Entre as definições das(os) docentes sobre o que é currículo, destacam-se:

Seleção de determinados conhecimentos garantindo aos educandos acesso a informações. Não ser visto de forma estática ou meramente uma listagem de conteúdos que serão trabalhados pela escola. Deve servir, entre outras coisas, para tomada de decisões (P1, 2020).

É o conjunto de conteúdos propostos para serem trabalhados no ano letivo (P2, 2020).

São os conteúdos abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes anos escolares, abrangendo as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que são vivenciadas pelos alunos (P8, 2020).

Conjunto de disciplinas de um curso com conteúdos específicos (P24, 2020).

Um documento que irá nortear as ações dos professores e de toda unidade escolar no decorrer do ano letivo (P25, 2020).

As definições de currículo das/dos professores referem-se principalmente a conhecimentos, conteúdos, metodologias, disciplinas e documentos, aprendizagens, programas e experiências dos alunos na trajetória escolar. Elas são múltiplas, pois estão relacionadas a subjetividades. Para Lopes e Macedo (2011, p. 20), “[...] talvez hoje seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização”; pois, cada uma das tradições curriculares que circularam e circulam são discursos hegemônicos que emprestaram ao currículo sentido próprio. Essas tradições criam sentidos para a palavra currículo, como um ato de poder, “[...] na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito” (LOPES; MACEDO, 2011, p.40).

Para Moreira e Silva (2013), o currículo não é um artefato que deve ser transmitido de forma passiva aos alunos, mas produto e produtor de cultura. Esses autores destacam que “[...] o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo,

de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 36) e que o currículo está no centro das relações de poder. Pensar o currículo como listagem de conteúdos a serem ensinados, sem considerar quem determinou tais conteúdos e os respectivos motivos, pode contribuir para acentuar desigualdades sociais, na medida em que se reproduz uma cultura hegemônica desconectada da realidade sociocultural dos estudantes.

Quando questionados sobre os materiais curriculares utilizados no planejamento das aulas, os respondentes apontaram três ou mais materiais, com destaque para a Proposta Curricular de Petrópolis, os livros didáticos e a BNCC. Para suprir as necessidades dos diferentes grupos atendidos, alguns professores organizam seus próprios materiais, como exemplificado adiante:

Geralmente busco um pouco de cada coisa. Busco na internet, há uns sites e blogs muito bons de ciências de bons professores. Muitas vezes tiro a forma de aplicar de lá e uso o livro didático como base. Tenho material meu também, que busquei (P24, 2020).

Faz-se importante considerar que as escolas públicas atendem a um coletivo variado de alunos, com diferenças sociais, étnico-raciais, das periferias e dos campos, sendo necessárias inovações e adaptações do currículo realizadas pelos professores. Arroyo (2013, p. 39) ressalta a necessidade de esses grupos terem práticas e projetos inovadores e reitera o fato de que, em relação às formas de viver que essas crianças carregam, possam surgir “[...] indagações ao campo do conhecimento que obriguem seus profissionais a serem criativos para descartar conhecimento morto e incorporar indagações e conhecimento significativo vivos, instigantes para a docência”.

Dos 27 professores participantes da pesquisa, 17 utilizavam as propostas curriculares do município, documentos então vigentes na educação básica pública municipal de Petrópolis. Sobre as adaptações que eles realizavam nesse documento, 16 (dezesseis) afirmaram adaptar o documento à realidade dos alunos. Esse resultado pode ser compreendido pelo fato de a pesquisa ter sido realizada no quinto distrito do município e por não terem sido consideradas as diferenças em cada distrito na elaboração da proposta curricular. Trata-se de um único documento com uma listagem de direitos de aprendizagem e objetivos a serem desenvolvidos. Para P26, é importante que o currículo esteja relacionado à cultura do aluno: “[...] Muitas vezes o currículo conta uma história que o aluno nunca vivenciou e nem vai vivenciar, e não faz parte do cotidiano dele”. Para esse docente, o currículo “[...] deveria ser estruturado com a realidade do aluno, da vivência dele” (P26, 2020). Arroyo aponta a importância de

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los (ARROYO, 2013, p. 32).

Para P1, não há um documento oficial que oriente o trabalho docente voltado à realidade dos alunos. Ela aponta a influência das avaliações externas e de documentos que prescrevem uma lista de conteúdos a serem ensinados:

A BNCC, por mais que tenha vindo para ficar nosso país todo igual, não vejo isso. A gente muda de documentos, mas a gente ainda está ficando preso e não trabalhando a realidade. Tanto é que, quando recebemos as provas externas, continuamos naqueles documentos e naquela listagem de conteúdo, que a gente sabe da nossa realidade. Acho que é o grande problema. Nós precisamos de um Norte, mas acho que ainda não chegamos aonde queríamos, não (P1, 2020).

Em relação às mudanças nos currículos, Sacristán (2017) destaca que apenas renovar um documento curricular não é suficiente para mudar substancialmente a realidade nas escolas. É preciso que haja uma mudança qualitativa na educação para que, de fato, ocorra uma transformação na realidade dessas crianças.

Sobre a influência da BNCC no currículo das escolas, as/os respondentes indicaram a BNCC como documento de organização dos currículos. Alguns professores sinalizaram aspectos positivos do documento:

Haverá uma nova organização mais adequada a todos os educandos (P1, 2020).

Será mais dinâmico, com maior influência na realidade da escola, do aluno (P2, 2020).

As propostas da BNCC deixarão o currículo mais dinâmico, moderno, pois permitem o uso de ferramentas que fazem parte da vida do educando, como por exemplo, o celular (P4, 2020).

A BNCC traz contribuições que garantem os direitos de aprendizagem, reduzindo desigualdades sociais, definindo metas para o todo o País (P10, 2020).

Por ter caráter normativo, a BNCC é a referência nacional para a construção das propostas curriculares de Estados, Municípios e do Distrito Federal. Mas se considera que somente a implantação de novos documentos curriculares não garante melhor aprendizagem dos alunos. São necessários investimentos na formação do professor e na melhoria de suas condições de trabalho, além de estudos para adaptar o currículo à realidade social e cultural dos alunos.

Sacristán (2017) salienta a necessidade de ressignificar um documento curricular, oportunizando a todos o acesso à cultura e à aprendizagem, preparando essas crianças para a vida exterior às aulas:

Indubitavelmente, o currículo para todos com um núcleo comum na educação obrigatória exige recolocar o sentido e o conteúdo da aprendizagem e do rendimento escolar nas instituições escolares, abrindo seu significado a diferentes sentidos da cultura para que todos tenham oportunidades de encontrar mais referenciais nela e de se expressar mais diversificadamente, segundo suas possibilidades (SACRISTÁN, 2017, p. 65).

Em relação à implantação de novos documentos curriculares, Arroyo (2013) admite a necessidade de repensar as formas de organização tanto do conhecimento quanto dos tempos de trabalho:

As diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares têm avançado muito na incorporação de princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem, mas têm dificuldade de inovar nas formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho. É o núcleo duro, resistente (ARROYO, 2013, p.38).

Segundo esse autor, as políticas nacionais e estaduais de avaliação soterram o sentido inovador desses documentos curriculares. Para Cândido e Gentilini (2017, p. 329), a escola não pode apenas colocar o documento em prática, mas

precisa ter autonomia para “[...] estudar a melhor proposta de trabalho frente à realidade de seus estudantes”, uma vez que o currículo não pode estar separado do seu contexto social.

Lopes (2018, p. 25) adverte que a BNCC é um documento que estigmatiza a escola como lugar onde não se ensina, que precisa de um documento para suprir o que falta nela e, quanto mais se valoriza a BNCC, mais se acentua essa imagem homogeneizante e negativa da escola. Para a autora, a questão do currículo das escolas vai muito além de um currículo igual para todos. Ela assim considera:

Não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem, nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018, p. 25).

Ao serem questionados sobre quem são os profissionais responsáveis pela elaboração dos documentos curriculares trabalhados nas escolas do 5º Distrito, quatro professores afirmaram que não há participação dos docentes dessas escolas na elaboração dos documentos:

E temos recebido isso pronto vindo de cima para baixo, no caso a Secretaria de Educação define essa questão do currículo e a gente vai aplicando isso no dia a dia. Então lá eu tenho e trabalho com essa realidade, um currículo pronto (P27, 2020).

É, eu recebo o currículo pronto. Na verdade, a gente não participa, não. Trabalho lá há um ano e já recebi pronto o currículo (P24, 2020).

Nós já temos lá a proposta que a gente segue e agora temos seguido a BNCC, foi pedido para a gente seguir a BNCC. É algo pronto e a gente só vai adaptando de acordo com a realidade (P1, 2020).

Então, esse currículo chega pronto e nós, professores da rede, temos pouca informação sobre como eles organizam esse currículo (P26, 2020).

Nos relatos desses professores sobressai a ideia de que as propostas curriculares são elaboradas em outras instâncias e não na escola, sem a participação dos docentes. Isto parece indicar que esses conhecimentos podem não ter relação com as necessidades daquela comunidade, pois não foram pensados para aquele grupo especificamente, e que adaptações foram realizadas visando às necessidades e realidades dos educandos em geral.

Para Apple (2013) é preciso refletir acerca de quais conhecimentos fazem parte desses currículos e quem são os seus autores. Ele questiona a ideia de o conhecimento de alguns grupos fazer parte do currículo, enquanto a história e a cultura de outros grupos são descartadas: “[...] revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade”. Para o autor, “[...] quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino” (APPLE, 2013a, p. 53).

É relevante que essas questões curriculares sejam discutidas no âmbito das escolas e as propostas curriculares sejam elaboradas com a participação das/os docentes e outros agentes educacionais, atendendo às diferentes realidades dos educandos e oportunizando aprendizagens.

A análise apontou noções de currículo relacionadas à organização dos conteúdos, aprendizagens, programas e experiências dos alunos na trajetória escolar. Apesar de os professores perceberem a relevância de que fossem incorporadas nos currículos as necessidades locais dos alunos, prevalece uma visão voltada aos objetivos e competências de um ensino com base tecnicista. As Propostas Curriculares de Petrópolis são entendidas por alguns professores como o próprio currículo da escola. A análise também indicou que, para as/os professoras/es, não havia construção coletiva do currículo; eles afirmaram realizar adaptações para que a proposta atendesse aos alunos nas suas realidades sociais e culturais.

Constata-se a necessidade de discussões no ambiente escolar para estimular práticas inclusivas e diversificadas que ajudem a ampliar os saberes dos alunos; no entanto, sem impor conhecimentos desconectados de sua realidade sociocultural. Ressalta-se a importância de promover reflexões sobre currículo nos espaços escolares, desnaturalizando-o, considerando que é um artefato social, econômico e cultural. É importante que este seja construído coletivamente nas escolas, com o envolvimento de seus atores sociais.

Os resultados desta investigação contribuem para a pesquisa na área, com reflexões sobre como professores que lecionavam no ensino fundamental no município de Petrópolis compreendem a produção curricular nas escolas. Esperamos que estes resultados possam subsidiar a realização de outros estudos e reflexões sobre o currículo escolar.

## Agradecimentos

As autoras agradecem o apoio financeiro da FAPERJ.

## Referências

ARAÚJO, J. O. P.; GOMES, C. O currículo, a ação e a ilegítima inclusão no ensino fundamental: problematizando a realidade das escolas de Alfenas/MG. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 294-306. 2016.

APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. São Paulo, Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.).

**Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013a, p. 49-69.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013b, p. 71-106.

ARROYO, M. **Currículo: Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

CÂNDIDO, R. K; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto PolíticoPedagógico. **RBPAE**, v. 33, n. 2, mai./ago, p. 323 – 336, 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.

**Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, mai./jun., p. 20-29, 1995.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. 1. ed. Coleção: Educa. Currículo 3, Lisboa: IAG – Artes Gráficas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: teoria e história. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez., p.15-35, 1997.

LAUANDE, M. F. R. F.; CASTRO, A. M. D. A. Contribuições do currículo para a formação e a profissionalização docente. In: NASCIMENTO, I. V.; MORAIES, L.C.S.; BONFIM, M. N. B. **Currículo escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: EDUFMA, 2010, p. 53-70.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n. 2, jul/dez, p.33-52, 2006.

\_\_\_\_\_. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S., DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. (Livro Eletrônico). Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, I. V.; MORAIES, L.C.S.; BONFIM, M. N. B. **Currículo escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: EDUFMA, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Trad. Rosa E. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

YOUNG, M. F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

# Nada Será Como Antes - O futuro da sala de aula e a construção de escolas que conectem pessoas, saberes e territórios

## AUTORES

Leonardo Freire Marino

96

## Introdução

Você não sente, não vê, mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo  
Que uma nova mudança em breve vai acontecer O que há algum tempo  
era novo, jovem Hoje é antigo E precisamos todos rejuvenescer  
BELCHIOR, Velha Roupas Coloridas, 1976.

A escola moderna está em crise? Para muitos estudiosos, a resposta para esse questionamento é sim. De conformidade com o educador português Rui Canário (2006), vivenciamos profunda crise das instituições de ensino. Desde a década de 1960, vivemos um momento paradoxal, dado que presenciamos a expansão do modelo escolar por diferentes países, simultaneamente, convivemos com a multiplicação de questionamentos em relação ao funcionamento, à eficácia e à legitimidade dos processos educativos. Um cenário que determinaria a existência de uma instituição em crise.

Nos últimos anos, presenciamos seguidas reformas nos sistemas de ensino e nas estruturas curriculares em diversos países. Ainda que esse movimento não nos permita confirmarmos a existência da crise, ao menos indica que os sistemas de ensino e as escolas carecem de ajustes. No Brasil, nas últimas décadas, foi estabelecida uma série de reformas, com destaque para a atual Reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Não resta dúvida de que os movimentos reformistas são importantes, sobretudo, por buscarem ajustar as instituições de ensino e suas dinâmicas de funcionamento aos novos contextos sociais, a um mundo em permanente transformação. Acreditamos que essas reformas apresentem otimismo exagerado, visto que consideram a crise da escola como processo temporário, um desconforto institucional que será superado com a implantação de nova estrutura de ensino e o estabelecimento de novo arcabouço curricular.

Gilles Deleuze (1992), descreveu as razões explicativas para a crise das escolas. De acordo com suas formulações, vivemos um período de transição, um momento em que o novo ainda não se consolidou e o velho permanece ativo. Para Deleuze, o conjunto de instituições criadas pela modernidade, entre as quais as escolas se destacam, não exprimem mais a eficiência que possuíam no passado. As instituições modernas, foram criadas com o intuito de disciplinar os indivíduos através de condicionamentos estabelecidos em seu interior. No entanto, o mundo atual, caracterizado pela existência de uma sociedade fortemente mediatizada, fascinada pelo efêmero e pela visibilidade, provocou um espraiamento dos mecanismos disciplinares. O que transformou a disciplinarização dos indivíduos em processo permanente. Desta forma, a presença dos sujeitos no interior de instituições visando a serem condicionados perdeu sentido. A dispensa dos arcabouços institucionais como mecanismos de introjeção de normas, segundo Deleuze, determinou o soerguimento de nova estrutura social, nomeada por ele sociedade de controle. O estabelecimento desta nova sociabilidade, por sua vez, deu origem à crise do modelo escolar. Atualmente, as funções disciplinares, estabelecidas no interior das escolas e materializada através de práticas de ensino e normas curriculares, não possuem mais a importância, a legitimidade e a eficiência que apresentavam no passado (DAYREL, 2007). Tais aspectos permitem afirmarmos que as instituições modernas, estabelecidas pela sociedade disciplinar, constituem artefatos obsoletos e fadados a desaparecer.

Não podemos ignorar, em qualquer análise que busque entender o papel das escolas em nossos dias, as constantes mudanças sociais. Assim como, não podemos desprezar a existência de adaptações e ajustes nas dinâmicas de funcionamento das instituições. A existência de elementos disfuncionais e a ocorrência de ajustes institucionais são práticas comuns ao longo da história, presenciada em diferentes instituições e diversos momentos. Entretanto, não acreditamos que a crise vivenciada pelas escolas possa ser reduzida a um momento de desajuste de uma instituição que se encontra inserida em um contexto social de maneira coesa e harmônica. Pelo contrário, como descrito por Deleuze (1992), estamos vivendo o soerguimento de novo arranjo social e o gradual abandono do arcabouço que conferia sentido ao funcionamento das instituições criadas pela modernidade. A crise que vivenciamos não envolve apenas a necessidade de ajustes, mas a construção de novo sentido para as instituições escolares.

No Dicionário Michaelis, em sua versão disponível na rede mundial de computadores, a palavra Crise (2021), que deriva do termo grego Krisis, cujo emprego inicial ocorria na medicina, servia para retratar a existência de um momento decisivo, qual seja: o doente, em razão de suas enfermidades, poderia melhorar ou ter a sua vida findada. Com base na definição original, poderemos afirmar que toda crise representa um momento capaz de repercutir no desenvolvimento de um novo arranjo, na continuidade das condições existentes ou no seu encerramento. Por esta condição, a crise da escola moderna constitui um momento excepcional, podendo culminar com o encerramento de um processo, mas, igualmente, levar à superação de suas enfermidades. Portanto, não devemos negar a existência da crise, mas entender as motivações de sua existência, reconhecer as razões para os questionamentos e procurar, com base nela, construir caminhos que permitam a edificação de novas possibilidades para as escolas em nossos dias.

Sob esse prisma, o objetivo do presente ensaio reside em apresentar as razões que justificam a crise atual e, simultaneamente, elencar possíveis caminhos para a superação. Este ensaio estará dividido em duas partes. A primeira, intitulada 'Razões para a crise da escola moderna', terá como foco analisar as motivações para a crise atual, justificando os questionamentos que envolvem o modelo escolar predominante em nossos dias. A segunda, nomeada 'A construção de um novo modelo escolar', buscará elencar algumas possibilidades para a construção de novo arranjo institucional. Nesta fomentaremos um debate, uma discussão propositiva, com base em alguns aspectos descritos como motivadores da crise vivenciada nas escolas.

## Razões para a crise da escola moderna

As escolas devem ser concebidas como tecnologias sociais, artefatos pensados para atender determinados objetivos. Neste sentido, Michel Foucault (1987), descreve com precisão o surgimento de um conjunto de instituições produzidas na modernidade pensadas para atender as demandas de uma época. Conforme as formulações do pensador francês, a escola, a prisão e o hospício seriam instituições-irmãs, criadas com o intuito de introjetar nos indivíduos as normas econômicas e sociais estabelecidas na modernidade. Para Foucault (1987), na base do processo que concebeu a escola moderna, residia a necessidade de adequar as massas, produzir corpos dóceis, indivíduos disciplinados e capazes de exercer as funções demandadas pelo capitalismo industrial.

Com base no objetivo de disciplinar os indivíduos ao ordenamento social produzido pela industrialização, a escola moderna foi criada. Em seu interior, os docentes ensinam uma massa de jovens que deve assimilar o que é ensinado sem questionar. Na busca pela introjeção de normas disciplinares, deveriam buscar, cotidianamente, a concreção de mecanismos capazes de governar as juventudes, condicionando os indivíduos jovens para, ao atingirem a idade adulta, desempenhar funções estabelecidas pelo ordenamento econômico-social prevalecente. Nas palavras de Lima (1989), pela busca de garantir o cumprimento de suas ordens, a introjeção de normas, os adultos 'aprisionam' as juventudes nas chamadas salas de aula, quase sempre, compostas de portas com pequenos visores de vidro. Estes

permitem que os movimentos corporais produzidos pelas juventudes sejam observados e corrigidos a qualquer instante em um modelo de vigilância permanente, similar ao Panóptico de Jeremy Bentham, analisado por Michel Foucault (1987).

A influência do capitalismo industrial foi fundamental para a composição da escola moderna. Neste sentido, a construção do modelo de aulas de 50 minutos ilustra com precisão este processo. No final do século XIX, Joseph Mayer Rice, entusiasmado taylorista, sugeriu que as escolas deveriam atender as demandas de qualificação dos trabalhadores (MORIGI, 2011). Para satisfazer os interesses econômicos de qualificação da mão-de-obra, Rice propôs um quantitativo ideal de aulas, capaz de abarcar os conteúdos que deveriam ser expostos aos futuros trabalhadores. Com base nesta condição, na relação entre conteúdos e tempo necessário para sua exposição, Rice propôs um formato de aula próximo ao atual, com duração de 40 minutos. A chamada hora-aula, ou módulo-aula, como foi originalmente pensada, não apresenta, desde a sua origem, relação com os processos de aprendizagem, constituindo apenas a determinação do tempo considerado como necessário para que o conteúdo escolar seja apresentado aos discentes.

Para Foucault (1987), esse modelo de organização institucional, assentada nos interesses econômicos, determinou a concreção de uma máquina de ensinar, de um arcabouço institucional voltado para produzir condicionamentos, de respeito tácito à hierarquia e de promessas de recompensa aos corpos dóceis. Um conjunto de dinâmicas capazes de apontar que, no modelo escolar criado pela modernidade e prevalecente em nossos dias, as individualidades, os desejos das juventudes e suas subjetividades, são encaradas como desvios que precisam ser corrigidos, ajustados e adestrados às normas consideradas ideais.

Transcorridos mais de dois séculos do processo de criação do modelo escolar, ocorreram grandes mudanças nas sociedades e, igualmente, nos sistemas econômicos. Os anseios das juventudes e as demandas do mercado de trabalho são muito diferentes do que foram no passado (RESNICK, 2020). No entanto, as escolas, com raras exceções, continuam funcionando com base em diversos princípios operativos estabelecidos em seus primeiros dias, isto é: indivíduos alinhados, uniformizados, olhando atentamente para os docentes. Estes por sua vez, proferem conteúdos padronizados, considerados como verdade absoluta, devem ser memorizados e aplicados em avaliações únicas, ademais, representam a base do modelo escolar criado pela modernidade, permanecendo pouco alterado até os nossos dias.

Para Rui Canário (2006), o modelo de organização das escolas traduz uma forma específica de encarar os sujeitos, visto que se assenta na concepção de que aquilo que deve ser ensinado tem origem em uma exterioridade; isto é: em saberes disciplinarmente acomodados, pouco articulados e distante dos saberes produzidos cotidianamente pelos indivíduos. Com base nesta concepção, as experiências pessoais, os itinerários de vida e os saberes produzidos e empregados cotidianamente pelos indivíduos são ignorados, classificados como inválidos e apartados das práticas de ensino estabelecidas no interior das escolas. As instituições de ensino brasileiras se encontram, majoritariamente, apoiadas nesta concepção. Em seu interior as práticas pedagógicas desprezam as individualidades, ademais, buscando governar os sujeitos, padronizam comportamentos impondo sanções aos corpos que não conseguem se adequar a este ambiente.

Nas escolas brasileiras, os docentes exercem a função de propagar saberes determinados, conteúdos que devem ser apreendidos, memorizados e legitimados em avaliações padronizadas, como por exemplo, nas tradicionalíssimas provas e nos exames nacionais. Neste cenário, as experiências de vida, os interesses e desejos pessoais, são desprezados, considerados irrelevantes para os processos formativos (MARINO, 2019). Por estas condições, podemos afirmar que as escolas brasileiras, alicerçadas no modelo de ensino estabelecido pela modernidade, constituem uma fraude em suas funções educadoras, sendo incapazes de promover a emancipação dos sujeitos. Educar é um processo permanente, que provoca a construção de conhecimentos e ações capazes de emancipar os sujeitos. Esses são requisitos que as escolas brasileiras, quiçá mundiais, ainda não produzem.

Vivemos um momento em que, cada vez mais, se faz necessário que os indivíduos consigam propor soluções a respeito das questões de seu tempo. Todavia, a escola moderna, apoiada na rigidez das disciplinas, não consegue atingir esse propósito com eficiência. As práticas de ensino estabelecidas em seu interior procuram consolidar um mimetismo, uma repetição de conceitos e temas que se encontram apartados da realidade, da vida que é vivida. As escolas brasileiras têm produzido discentes viciados na inércia, sujeitos que não são estimulados a pensar, a refletir e a produzir respostas para os desafios do mundo atual. A escola moderna é uma escola de respostas prontas e o 'sucesso dos docentes', por exemplo, tem sido alcançado através de um modelo de oratória, pouco participativo, centrado na capacidade de persuasão. Por certo, isto não leva os discentes, verdadeiramente, à construção de pensamentos autônomos. Convivemos com docentes e discentes viciados no imobilismo.

A consolidação de escolas apoiadas no imobilismo aprofunda o descolamento dos saberes socialmente produzidos daqueles que são ensinados. Neste cenário, isto é, no mundo vivido, as relações sociais e comunitárias, ocupam uma posição menor, precisando ser encaixadas em saberes padronizados, soluções únicas e respostas mágicas. Desta forma, a diversidade e a complexidade que envolve a vida humana são constantemente desprezadas. A escola moderna subestima a vida, reduzindo esse processo a um conteúdo, a um tema disciplinar, a um fragmento da realidade, a uma descrição que deve ser memorizada para ser utilizada em avaliações padronizadas.

---

100

O resultado deste processo tem sido presenciado no aumento considerável dos índices de escolarização e a presença crescente de sujeitos incapazes de pensar as questões do mundo atual. A escolarização cresce em todo o planeta e, no Brasil, é extremamente significativo. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), em 2012, a escolaridade média da população brasileira de 18 e 29 anos era de 9,8 anos; em 2020, passamos para 11,8 anos. Contudo, se convivemos com pessoas cada vez mais escolarizadas, não podemos afirmar que existe uma correlação deste processo com a formação de cidadãos ativos, isto é: capazes de perceber a complexidade das relações sociais e atuantes nas arenas políticas. A escola, dos condicionamentos e da disciplina, tem sido incapaz de formar os sujeitos para além de sua condição de mão-de-obra.

Neste contexto, podemos afirmar que existe um descompasso entre a escolarização e a educação. A submissão e o comedimento são legados de um sistema de ensino alicerçado na inércia, na repetição de respostas prontas e na introjeção de normas disciplinares. Nas palavras de Arroyo (2007), ao centrar a função em ensinar e transmitir conteúdos, habilidades e competências voltadas à inserção dos jovens no mercado, o sistema escolar, renunciou o potencial emancipador das juventudes presente na educação. Em outras palavras, ao produzir uma população empregável, a escola moderna, definitivamente, abandonou o potencial formativo que existe nos processos educativos. Nesse contexto, não contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de sujeitos emancipados e capazes de interferirem nos principais debates de nossos dias.

Precisamos construir novos sentidos para as instituições escolares. Não podemos admitir que as escolas devam ser abandonadas ou que estão fadadas a desaparecer. Pelo contrário, consideramos que elas possuem elevada função social, servindo como espaço, fundamental, para democratizar o acesso à cultura. No entanto, reconhecer a escola como instituição relevante, não significa que devemos apoiar o imobilismo ou negar as razões para tais questionamentos. Acreditamos ser, cada vez mais importante, que novo modelo escolar seja construído e implementado.

## A construção de um novo modelo escolar

Consideramos que a edificação de novo sentido para as escolas não é uma opção, é um processo que inevitavelmente deveremos realizar. No entanto, o percurso a realizar não é uma linha reta, que percorreremos facilmente, sobretudo, por envolver mudanças fundamentais em uma instituição que possui princípios operativos consolidados e largamente empregados em nossos dias. Por esta condição, deveremos estabelecer, simultaneamente, dois movimentos. O primeiro envolve o abandono de algumas dinâmicas que conferem sentido à escola moderna; entretanto, nos últimos tempos elas têm se mostrado incompatíveis com as novas sociabilidades.

Aqui uma ressalva deve ser feita, qual seja: nossas reflexões não caminham na direção da desescolarização da sociedade; semelhantemente ao que foi salientado por Young (2013), acreditamos que as instituições escolares continuam apresentando elevado valor social e cumprindo uma função central no processo de transmissão de conhecimentos historicamente produzidos. Do mesmo modo, ao afirmar a necessidade de construção de novo sentido para as escolas, não podemos cair na vala comum que se estrutura na antítese da escola e da aula, como se a defesa de novas práticas formativas determinasse o abandono institucional e a construção de uma dinâmica assentada na não-aula. Não propomos o fim da escola ou a renúncia das práticas dos encontros temporal e espacialmente determinados. O que buscamos é a revisão dos objetivos e a reestruturação dos procedimentos, com a transformação das salas de aula e, conseqüentemente, de todo o ambiente escolar, em espaços que fomentem a criatividade, promova o respeito aos diferentes e a tolerância aos pensamentos divergentes. Provavelmente, esses objetivos não serão alcançados na escola disciplinadora criada pela modernidade.

Na reimaginação das escolas, diversos ângulos devem ser considerados. Deter-nos-emos em apenas três, a saber: as práticas de ensino e suas temporalidades; os processos de avaliação e de progressão; a institucionalização dos sujeitos. Consideramos que estes ângulos ocupam uma posição de destaque entre os procedimentos estabelecidos na escola disciplinar, além de expressarem significativas normas de funcionamento. Assim sendo, entendemos que, na construção de uma escola adaptada aos novos tempos, esses aspectos devem ser alterados. Cabe realçar que nossas formulações não correspondem a recomendações ou a propostas acabadas. Não se trata de orientações definitivas, mas de exercício, de estímulo à criatividade e fomento a uma discussão coletiva. Esta, permitirá caminharmos em direção à concreção de instituições de ensino mais humanas, acolhedoras e capazes de conectar pessoas, saberes e territórios.

## A centralidade do aprender e não do ensinar

O modelo escolar atual apresenta como foco o ensinar. Nesse movimento, os docentes possuem a centralidade dos processos de escolarização, sendo responsáveis pelas 'ensinagens', os discentes são vistos como sujeitos passivos que devem absorver o que lhes é apresentado no interior das salas de aula. Na construção de novo modelo escolar, de novo arranjo institucional, esse cenário precisa ser modificado; além disso, docentes e discentes devem ser incitados a assumirem novas funções.

Em vez de aulas baseadas na exposição de conteúdos, disciplinarmente estabelecidos, defendemos que novo arcabouço pedagógico seja construído. Sob essa ótica, o ensinar deve perder a centralidade do fazer docente e o seu lugar será ocupado pela aprendizagem. É indispensável que as escolas sejam transformadas em espaços de fomento ao aprender, viabilizando a formação de indivíduos autorregulados, corresponsáveis pela construção dos itinerários formativos e capazes de selecionar instrumentos adequados à construção do conhecimento. Ao propormos que os discentes sejam corresponsáveis pelos processos de aprendizagem, não estamos reduzindo o papel dos docentes. Pelo contrário, neste arranjo escolar, a função dos docentes será ampliada, ganhando contorno que ultrapassa a exposição de aulas padronizadas. Ao centrarmos as práticas escolares na aprendizagem, acreditamos que os docentes se transformarão em orientadores, em mediadores, capazes de fomentar a construção de perguntas e respostas a respeito dos desafios. Esses desafios, por sua vez, envolvem a construção de aprendizagens sistemáticas e de conhecimentos.

neurociência associados à educação, sabemos que a construção do conhecimento demanda combinação mental complexa. Então, os saberes adquiridos precisam ser confrontados, avaliados e, quando necessário, reconstruídos em novas combinações (COSENZA, 2011). A complexidade dos processos mentais que envolve a consolidação do conhecimento requer tempo lento, marcado por vivências, inferências e trocas de experiências: entretanto, estes são procedimentos que a escola moderna não conseguirá proporcionar, permanecendo voltada para o modelo hora-aula, na sujeição dos indivíduos e na exposição de conteúdo.

Para garantir o tempo necessário à consolidação do conhecimento defendemos que a escola apresente nova temporalidade. Para tanto, os avanços científicos precisam ser considerados e, fundamentalmente, o ritmo fabril de exposição de conteúdos deverá ser abandonado. Faz-se indispensável construir uma escola de tempo lento, marcada por um ritmo de encontros e de aprendizagens adequado às necessidades dos sujeitos. Ao apontar o abandono do ensinar e, conseqüentemente, a necessidade de construção de nova temporalidade no interior das escolas, não estamos apenas reforçando a crítica à escola moderna, mas reconhecendo os avanços científicos produzidos e propondo que eles sejam considerados na concreção dos processos formativos.

## A construção de um novo processo de avaliação

Ao passo que centramos nossas práticas no aprender, torna-se necessária a adoção de novos procedimentos para aferir a construção do conhecimento. Atualmente, na maior parte dos casos, medimos o ensino por provas, testes e exames nacionais. Nestes instrumentos, os discentes mais bem condicionados, e que possuem elevada capacidade de memorizar respostas prontas, tendem a obter melhores resultados. Como salientado por Mitchel Reznick (2020), esse modo de agir, não consegue incentivar a criatividade ou a consolidação de conhecimentos significativos e adequados aos novos tempos. Com base nesta condição, defendemos que no novo arranjo escolar, centrado na aprendizagem sistemática, os mecanismos de avaliação sejam alterados.

O mencionado arranjo não deve ser entendido como desprezo pelos processos de aferição do conhecimento. Pelo contrário, os mecanismos que procuram medir os conhecimentos devem permanecer no ambiente escolar. No entanto, não defendemos a terminalidade que esses processos apresentam, tampouco consideramos que apenas os discentes sejam avaliados. O que propomos é a construção de mecanismos de monitoramento, capazes de acompanhar, simultaneamente, as dinâmicas pedagógicas propostas pelos docentes e permitir que a eficácia delas, na concreção dos conhecimentos por parte dos discentes, seja observada.

Ao sugerir o monitoramento em detrimento da avaliação, evidenciamos que a aprendizagem é um processo gradual, estabelecidos por avanços em ritmos distintos e determinados por condições subjetivas. Os procedimentos capazes de aferir a produção do conhecimento não podem ser restritos a instrumentos pontuais, padronizados e empregados com foco exclusivo nos discentes, como, tradicionalmente, ocorrem em provas, testes e exames nacionais. Defendemos que esses mecanismos sirvam para a adoção de correções, ajustes e adaptações, necessárias, à concreção de aprendizagens sistemáticas. Nessa concepção, o erro adquire outra conotação, sendo considerado como um momento, uma etapa do processo de formação dos sujeitos. Sendo assim, é preciso que o erro não apenas seja aceito, mas que o não-acerto seja entendido como a existência de um movimento, de um processo sistemático de aprendizagem que não se encontra acabado. Então, ele deve ser objeto de adequações e ajustes que busquem atender as necessidades dos discentes.

Ao adotar novo sistema de avaliação, afastado da terminalidade de provas e testes, precisamos pensar em nova forma de progressão dos discentes. A progressão assentada em anos de escolaridade e em avaliações comuns, não consegue abarcar os processos de aprendizagem e não favorece a percepção pelos discentes quanto a suas responsabilidades nos itinerários pedagógicos. Em seu lugar, propomos o estabelecimento de estruturas flexíveis, capazes de atender as subjetividades envolvidas, as dinâmicas de aprendizagem e a temporalidade inerente à construção do conhecimento. Neste processo, não caberá mais aos docentes determinar ou não a progressão dos discentes. Esse processo será estabelecido por intermédio de diálogo permanente entre docentes e discentes;

sempre que os últimos sentirem segurança, perceberem que possuem as condições necessárias, que os processos de aprendizagem foram exitosos, a progressão deverá ser assegurada.

## Transitar entre o dentro e o fora

As escolas predominantes em nossos dias foram construídas com base na institucionalização dos sujeitos. Estes são obrigados a adentrar os muros institucionais e a se submeterem aos processos disciplinares estabelecidos em seu interior. A construção de escolas encerradas e muradas representa uma característica central do modelo escolar construído pela modernidade. No exercício imaginativo proposto neste ensaio, apoiado na busca por reimaginar a escola, entendemos ser preciso que os muros institucionais sejam sobrepujados, que os limites espaciais, fundamentais, para o funcionamento dos mecanismos disciplinares sejam superados.

Defendemos que as escolas constituam espaços de concreção de sujeitos emancipados. Para isto ocorrer, faz-se necessário que os sujeitos escolares percebam o seu entorno, reconhecendo os contextos territoriais em que estão inseridos. Neste processo, discentes e docentes devem ser encorajados a olhar para o extramuros, reconhecendo, nas comunidades escolares, os saberes praticados, os conhecimentos populares que contribuem para a formação das subjetividades dos indivíduos, embora, historicamente, a escola moderna os tenha negligenciado (MARINO, 2018). No entanto, não propomos apenas um estímulo ao olhar; defendemos que os contextos territoriais orientem as estruturas curriculares e, por esta condição, o que se aprende no interior da escola encontre significado no entorno das escolas. A elaboração dos currículos com base nos contextos territoriais representa uma etapa fundamental na construção deste novo arranjo escolar, visto que permitirá aos discentes o reconhecimento da vida vivida, da complexidade das relações sociais e dos saberes empregados cotidianamente pelos seus pares (MARINO, 2021).

Os currículos escolares devem ser estabelecidos em uma perspectiva de educação integral, significativa e territorialmente referenciada. Ao apontar a construção de uma educação integral, não estamos pautando a defesa de uma escola de tempo integral, centrada na permanência das juventudes por mais tempo no seu interior. Pelo contrário, não acreditamos que o aumento do tempo de permanência dos discentes no interior dos aparelhos escolares seja essencial para a construção deste novo arranjo. Propomos que as instituições de ensino se integrem aos seus entornos e que os procedimentos formativos compreendam o potencial educativo dos saberes instituídos fora das caixas disciplinares, distantes do arcabouço científico criado pela modernidade. Neste sentido, os saberes historicamente produzidos devem ser apresentados em permanente relação com os contextos sociais, servindo como chaves capazes de abrirem portas e janelas para a compreensão de um mundo vivido, não apenas descrito (MARINO, 2021).

O entendimento do mundo, em sua complexidade e com múltiplas possibilidades, deve ser percebido no interior dos espaços escolares, independentemente do tamanho dos muros construídos ou de suas normas de acesso. Os territórios dispõem de inúmeras possibilidades educativas e os saberes expostos em ruas, calçadas e praças devem ser encarados como essenciais à emancipação dos sujeitos. Por isso, é preciso que discentes e docentes transitem entre o dentro e o fora dos espaços escolares, estabelecendo práticas formativas que garantam o reconhecimento dos saberes populares, territorialmente produzidos como relevantes.

## Considerações finais

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. 2002, p.64.

Estamos inseridos em um período de transição, cujo desdobramento tem sido notado por intermédio da crise nas instituições disciplinares, com destaque para as instituições de ensino. De acordo com Deleuze (1992), a crise vivenciada nas escolas não pode ser reduzida ao desajuste de suas dinâmicas de funcionamento em um sistema que funciona de maneira harmônica. Para esse autor, vivemos uma mudança de paradigmas, com o soerguimento de novo modelo social, a chamada sociedade de controle. Nos novos tempos, a escola tradicional, não possui mais a eficácia que apresentava no passado; os processos de disciplinarização dos indivíduos se espalharam pelo tecido social. Por esta condição, a escola não apresenta mais a legitimidade que possuía, tampouco a capacidade de se comunicar com os indivíduos jovens. O resultado desse processo reside na multiplicação de estudantes e professores infelizes com suas práticas diárias. A exaustão e a medicalização da vida cotidiana têm se alastrado no ambiente escolar e seus impactos são imensos no surgimento de espaços e indivíduos doentes (HAN, 2017).

As seguidas reformas propostas nos sistemas de ensino, representam a busca por ocultar a opção política dada a permanência de uma estrutura criada há alguns séculos. O objetivo central desse movimento reside em disciplinar os indivíduos aos interesses econômicos hegemônicos. Neste sentido, as reformas apresentariam função docilizadora, que apontaria para a permanência de um sistema a ser superado. Docentes detentores do monopólio do conteúdo a ser ensinado, são munidos de autoridade oriunda do controle que eles detêm acerca das avaliações. São imagens que sintetizam um artefato social, uma tecnologia de época, que se encontra enferrujada e incompatível com o mundo atual.

No modelo escolar criado pela/modernidade, educar significa transmitir conteúdos; o saber constituía algo que poderia ser acumulado. A crise das instituições escolares implica o necessário abandono dessa concepção de educação, com a abdicação das práticas disciplinares de confinamento, enquadramento e vigilância. É preciso que enfrentemos a construção de uma escola que rompa com os padrões tradicionais, e que nossas práticas consigam fomentar esse movimento. Por esta condição, as escolas precisam se distanciar dos mecanismos de ensinagem, para assumirem a função de espaços que conectem pessoas e saberes por intermédio de processos sistemáticos de aprendizagem. É essencial que as escolas promovam a emancipação dos sujeitos, não a sua submissão às normas disciplinares. Nessa perspectiva, defendemos que as salas de aula tradicionais, espaços físicos delimitados e vigiados, compostos pela presença de jovens alinhados e compenetrados, seja superada. Esse modelo não atende mais as demandas sociais e possui a capacidade de se conectar com as novas gerações. A escola moderna transformou-se em tecnologia ultrapassada.

O abandono do modelo escolar moderno é fundamental; precisamos discutir os processos que permitam a construção de novo sentido para as instituições escolares. Precisamos traçar novos caminhos, indicar novas possibilidades e incentivar que os sujeitos escolares percorram esse itinerário. Neste processo, é preciso que os sujeitos sejam percebidos em sua integralidade e as relações sociais entendidas em sua complexidade. Para tanto, cabe-nos garantir novas funcionalidades às escolas, a fim de que elas se transformem em espaços de conexão de pessoas e saberes, visando produzir uma educação integral, emancipadora e territorialmente referenciada.

O futuro é uma construção em aberto. No entanto, o futuro não será construído por acaso, mas com base em procedimentos estabelecidos no presente. Precisamos refletir a respeito das estruturas existentes em nossos dias. A conjuntura atual aponta para mudanças, para a construção de novas formas de ser e estar no mundo; por esta condição, precisam ser objetos de análises e discussões. Logo, não apresentamos considerações definitivas, apenas elencamos possibilidades e possíveis caminhos para serem percorridos na construção deste novo e necessário modelo escolar.

## Referências Bibliográficas

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário brasileiro de educação básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html>. Acesso em: 11 nov.

2021.

ARROYO, Miguel. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, no 100, p. 787-807, out., 2007.

BELCHIOR. Velha Roupas Coloridas. **Alucinação**. Rio de Janeiro. Phillips – Polygram, 1976. Faixa 2. Disco de Vinil – LP.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem Futuro?** Da promessa as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 160p.

COSENZA, Ramon. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 169p.

CRISE. In: **MICHAELIS, Dicionário da Língua Portuguesa** (versão on-line). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

DAYREL, Juarez. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, no 100, p. 1105-1128, out., 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 232p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 262p.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. 128p.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MARINO, Leonardo. A Cidade e seus caminhos: o espaço urbano como currículo e itinerário formativo. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 4, n. 3, p. 231-248, set./dez. 2021

MARINO, Leonardo. Escola e violência: a busca pela ampliação do termo violência escolar frente a realidade brasileira. **Revista E-mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 130-144, maio/ago. 2019.

MARINO, Leonardo. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, no 10, jul./dez. 2018.

MORIGI, Valter. Sobre os ciclos de formação e o ensino seriado. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, no 1, p. 295-303, jan./jun. 2011.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020. 234p,

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, no 2, p.225-250, jun. 2013.

## Sobre os autores

### **Andrea da Silva Marques Ribeiro •**

Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde atua como professora de Língua Inglesa na educação básica e na formação de professores. É vice-líder do Grupo de Pesquisa LEDEN: Linguagem e Educação, Ensino e Ciência e professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB), realizando pesquisas na área de ensino e tecnologias na perspectiva do design instrucional contextualizado, multimodalidade, multiletramentos e interdisciplinaridade •

andrea.silva.ribeiro@uerj.br

### **Adriane Oliveira de Lima •**

Professora de Língua portuguesa na Rede Estadual de Educação em Aparecida de Goiânia, professora de Língua Espanhola no Colégio Fundação Bradesco. Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Goiás, Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira e Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas estrangeiras pela UFG, mestranda no programa de Pós-graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG com pesquisa relacionada às metodologias ativas, multiletramentos e aprendizagem significativa no ensino de língua espanhola •

### **Bárbara Conceição da Silva •**

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica (PPGEB) do Instituto de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário da Cidade (2007). Tem experiência na área de Educação. Pós-Graduação Lato Sensu, nível de especialização em Gestão Escolar nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2008). Atualmente é professora da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental - anos iniciais, da rede municipal do Rio de Janeiro e da Rede Municipal de Duque de Caxias. Tendo como área de interesse a alfabetização (leitura e escrita) e o letramento matemático •

### **Bruno de Carvalho Pereira •**

Cursa mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica pela UERJ, sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ); pesquisando sobre Educação Matemática nas áreas de Educação Matemática Crítica, Narrativas e Insubordinação Criativa. Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017). Durante a graduação foi monitor da disciplina Cálculo Diferencial e Integral I (2011). É membro dos grupos de pesquisa GEMAT-UERJ e GEPIC-UFRJ. É professor da Educação Básica da rede particular de educação do Estado do Rio de Janeiro •

#### **Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira •**

Professora de Artes da rede privada de ensino na educação básica. Formada em Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), os estudos voltados à educação Museal a levaram a ingressar, como mestrande, no Programa de Pós-graduação de ensino em educação básica/PPGEB, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Seu projeto de dissertação, "O museu como ostensor de imagens e poder colonial: os desafios educacionais para mudanças de perspectiva no século XXI", busca relacionar como as/os estudantes da educação básica interagem com os museus de Arte da cidade do Rio de Janeiro - e quais são os desafios educacionais que estes dois campos enfrentam nos dias de hoje •

#### **Célia Sebastiana Silva •**

DPossui doutorado em Literatura pela UNB; mestrado em Estudos Literários pela UFG-GO; especialização em Literatura Brasileira pela PUC-MG, graduação em Letras pela UEG-GO e em Direito pela UFG-GO. É professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da UFG desde 2009 e atua da educação básica à pós-graduação. Suas linhas de pesquisa estão voltadas para a poesia brasileira moderna e contemporânea e para a área de ensino de literatura e de formação do leitor literário na educação básica, especialmente o leitor de poesia. Coordena os projetos de pesquisa Leitura literária e formação de leitores na educação básica, Qual texto para que leitor? leitura, poesia e formação leitora crítica no ensino básico e projetos de extensão como PIPOESIA e TRAPPO - VOZ E POESIA •

#### **Christiane de Faria Pereira Arcuri •**

Prof.<sup>a</sup> Adj de Artes Visuais e História da Arte, Instituto de Aplicação/CAp, Progr Pós-grad de ensino em educação básica/PPGEB, Curso Lic em Artes Visuais/ Instituto de Arte/IART, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Com o Projeto de Pesquisa "Arte e currículo - percursos dialógicos" vem desenvolvendo estratégias artístico-pedagógicas com o Produto educacional Mapas-visuais no site e o instagram "Nutrição visual". Coordena Projetos PIBIC e PIBIT; Iniciação Científica Jr - "Identidade visual - escola, juventude e consumo" e Extensão - "O CAp-UERJ e suas impressões visuais". É integrante do Gr Pesquisa "Ensino, Formação, Currículo e

Culturas”, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Ferreira dos Santos – Linha de Pesquisa “Currículos, Culturas e Docência na educação básica” •

**Dilma Aparecida Moreira •**

Possui Graduação em Arte- Habilitação em Música pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998), especialização em Metodologia do Ensino de Arte pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão-IBPEX e Instituto Cuiabano de Educação- ICE, Cuiabá/MT (2001) e em Informática Educativa pela FID Faculdades Integradas de Diamantino, MT (2007) e Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (2021). Atua como professora de arte na rede pública estadual de Mato Grosso •

**Elaine Duarte Rezende •**

Professora Formadora da SEEDUC/RJ e Professora de Informática Educativa da Rede Municipal de Ensino de Resende/RJ. Graduada em Letras Português/Inglês pela Associação Educacional Dom Bosco (2002). Especialista em Design Instrucional pela UNIFEI (2008) e Educação Tecnológica pelo CEFET/RJ (2016). Mestra em Ensino pelo Curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB (2021) •  
elainedresende@gmail.com

**Eliane Rose Santos de Araújo •**

Professora da E. M. Nilton Costa Pereira São Thiago e Orientadora Escolar da Escola Municipalizada Moysés Furtado Bravo da Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis, Rio de Janeiro. Mestre em Ensino em Educação Básica pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Gama Filho e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tem experiência na área de Educação, com interesse em pesquisas sobre currículo e autonomia docente •  
elianerosearaujo@gmail.com

**Gabriela Félix Brião •**

Possui doutorado em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro com estágio sanduíche de um ano na Miami University, Oxford, OH, USA - 2015/2016. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2004) e mestrado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - IMPA (2005). É professora adjunto 3 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, efetiva desde 2006 no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), onde atua desde a Educação Básica até a Pós-Graduação. Atua como

docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP-UERJ). É líder do grupo de pesquisa GEMat-UERJ. Participa também como coordenadora de linha de pesquisa do grupo GEPIC (UFRJ). Tem interesse na área de formação de professores, com ênfase em pesquisas narrativas, (auto)biográficas e insubordinadas criativas •

#### **Letícia de Souza Gonçalves •**

Professora adjunta de Língua Inglesa no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás – UFG e professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB – CEPAE – UFG). Possui graduação em Letras Português/Inglês/Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), Mestrado em Letras, na área de Tradução Literária (2008), e Doutorado em Letras, na área de Literatura de Língua Inglesa e Estudos de Gênero (2015). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Inglesa e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Inglesa, Formação de professores, Metodologia de Ensino de Línguas, Estudos de Gênero e Estudos Feministas •

#### **Leonarley Rodrigo Silva Barbosa •**

Tem Mestrado em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/Cepae/UFG). Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania pela Faculdade de Direito (FD/UFG). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação pela mesma instituição (FE/UFG). Criador do site Folhinha Aplicada, editor-chefe, diagramador e revisor. É professor efetivo das redes municipais de ensino de Goiânia e Goianira atuando respectivamente nas seguintes escolas: Escola Municipal Bernardo Élis e Escola Municipal Lázara Maria da Costa •

#### **Leonardo Freire Marino •**

Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua simultaneamente nas turmas de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), nas disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia (IGEOG) e no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). É líder do Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - GEPEG. Tem experiência em diversos níveis de ensino e em diferentes linhas de pesquisa, merecendo destaque os estudos que envolvem temáticas associadas às juventudes urbanas, os territórios educativos, os conflitos emanados da violência, a promoção de Direitos e a construção de metodologias de aprendizagem inovadoras •

#### **Lidiane Aparecida de Almeida •**

Licenciada em Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestre e Doutora em Ciências, Ciência e Tecnologia de Polímeros pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Química do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com atuação no ensino de Química na Educação Básica e formação docente. Além disso, é Professora do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – CAp/UERJ e desenvolve pesquisas no ensino de Química, Ciências e Matemática, formação docente e metodologias ativas no ensino de Química, Ciências e Matemática na Educação Básica •

(<https://orcid.org/0000-0002-0279-791X>)

### **Lorena Rosa Branquinho •**

Cursa mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica pela UERJ, sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ); pesquisando sobre Educação Matemática especialmente em Educação Matemática Crítica, Insubordinação Criativa, Análise de Erros. Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal Fluminense. cursou especialização em Educação Matemática pelo Colégio Pedro II. É membro dos grupos de pesquisa GEMAT-UERJ e GEPIC-UFRJ. Trabalhou na rede municipal de educação como dinamizadora do projeto Mais educação atuando na oficina de matemática •

### **Luciane Lage Pazito •**

Cursa mestrado profissional PPGEB- UERJ, pesquisando sobre Educação Matemática. Graduada em Pedagogia pela UFF; especialista em Gestão de Recursos Humanos e Gestão e implementação de cursos a distância (UFF). É professora de anos iniciais na prefeitura do Rio de Janeiro, onde atuou como diretora adjunta e desde 2016 está na coordenação pedagógica. É professora-tutora do Centro de Educação a Distância do Estado de Rio de Janeiro em parceria com a UNIRIO e UAB, atuando em estágio supervisionado e orientação de TCC. Atuou na disciplina de Gestão Educacional, Matemática na Educação. Trabalhou na rede particular e como contratada no COLUNI -UFF. Foi bolsista da FAPERJ, no projeto Clique na Computação, desenvolvendo nas crianças das escolas públicas o raciocínio computacional através do jogo. É membro dos grupos de pesquisa GEMAT-UERJ e GEPIC-UFRJ •

### **Marcos Antonio Gonçalves Júnior •**

Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP (2001), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2015). Desde 2006, é professor no Centro de Ensino e Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), instituição na qual leciona matemática para o Ensino Fundamental e Médio e na qual é docente no

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG). Coordena o grupo de estudos e pesquisas "Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola". Tem experiência na área de Ensino, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisas Narrativa e (auto) Biográfico Narrativa em Educação Matemática, Estágio Supervisionado na formação do Professor, Ensino-aprendizagem, Resolução de Problemas e Investigação Matemática em sala de aula •

**Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha •**

Tem Pós-Doutorado em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutorado e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação (UFG). Graduação em Pedagogia pela mesma instituição. Atualmente é professora associada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (UFG). É coordenadora do projeto de extensão Folhinha Aplicada e do projeto de pesquisa Arte, psicanálise e educação: os procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância. Professora na Educação Básica e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/Cepae/UFG). Seus estudos e trabalhos são realizados na Educação Básica, abordando a infância, o letramento e o audiovisual •

**Maria Cristina Ferreira dos Santos •**

Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciada em Ciências Biológicas pela UERJ, tem experiência em docência e pesquisa no campo educacional, tendo publicado artigos, capítulos de livro e trabalhos completos sobre currículo e formação de professores. Docente dos Programas de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) e de Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS) da UERJ, desenvolve pesquisas com foco na formação de professores, currículo, ensino de Ciências e Biologia e práticas interdisciplinares•  
mariacristinauerj@gmail.com

**Nayra Thayne Cena de Oliveira •**

Licenciada em Matemática (2017) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Atualmente, atua como professora da Rede Pública Estadual •  
nayrathayne@gmail.com

**Nelson Carlos dos Santos •**

Possui graduação em Letras - Português / Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2008). Especialização em Linguagem, cultura e ensino pela Universidade Estadual de Goiás (2019). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação no Ensino da Educação Básica - PPGEEB - CEPAE - UFG. Atua como professor de LEM - Inglês e Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Inhumas •

#### **Newton Freire Murce Filho •**

Possui graduação em Letras: Português/Inglês, pela Universidade Federal de Goiás (1991), mestrado em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado em Linguística, pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e pós-doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Goiás. Possui trabalhos publicados nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, literatura infantil, linguagem e psicanálise e interpretação teatral. Atualmente pesquisa livros ilustrados publicados em língua portuguesa e inglesa, com foco nos temas: diversidade, tradição e inovação •

#### **Rayane Silva de Souza •**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com estágio sanduíche de um semestre em Georgetown College, Georgetown, KY, USA e Especialista em Ensino da Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, discente do Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB - CAp/UERJ e desenvolve pesquisas no ensino de Matemática e Química e metodologias ativas no ensino de Matemática e Química. Professora de Matemática na rede privada de Ensino do Rio de Janeiro. Além disso, é integrante do grupo de pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática na Educação Básica •

#### **Samuel Rodrigues do Nascimento •**

Possui graduação em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Goiás (2012). Atualmente cursa mestrado profissional pelo Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), com pesquisa voltada para experimentação em intervenção urbana. Profissional efetivo da educação municipal de Goiânia. Arte educador e artista plástico com foco em desenhos, gravura e intervenções urbanas •



