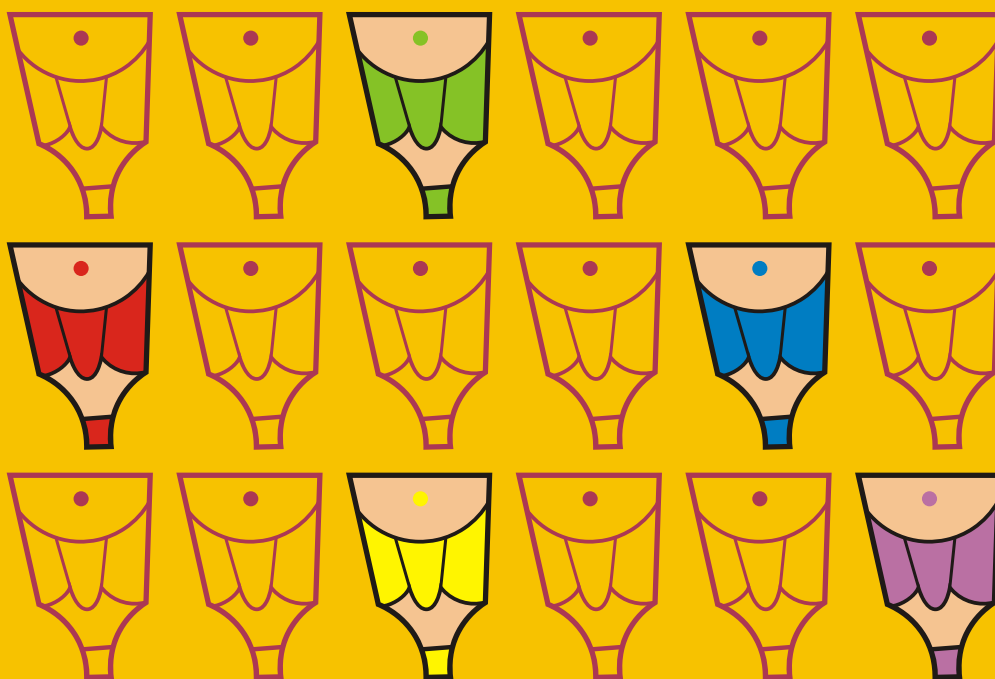


Tania Micheline Miorando
Jacqueline Silva da Silva
(Organizadoras)

Formação de
PROFESSORES
Nas trilhas do PARFOR



Tania Micheline Miorando
Jacqueline Silva da Silva
(Organizadoras)

Formação de professores: nas trilhas do Parfor

1ª edição



Lajeado, 2016



Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Paladino

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Adriane Pozzobon

Marli Teresinha Quartieri

João Miguel Back

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Fernanda Rocha da Trindade

Ieda Maria Giongo

Beatris Francisca Chemin

Ari Künzel

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

F723 Formação de professores

Formação de professores: nas trilhas do Parfor / Tania Micheline Miorando, Jacqueline Silva da Silva (Orgs.) – Lajeado : Ed. da Univates, 2016.

105 p.:

ISBN 978-85-8167-150-5

1. Formação de professores 2. Ensino Fundamental I. Título

CDU: 371.13

Catálogo na publicação - Biblioteca da Univates

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO COMITÊ CIENTÍFICO PARECERISTAS

Adalberto Dutra Rossato – Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria/RS/BRA

Angelise Fagundes da Silva – Universidade Federal da Fronteira Sul/Cerro Largo/RS/BRA

Elvio de Carvalho – Escola Estadual Carolina Argemi Vazquez/Rosário do Sul/RS/BRA

Graziela Escandiel de Lima – Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria/RS/BRA

Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo – Instituto Federal Farroupilha/Santa Maria/RS/BRA

Márcia Eliane Leindcker da Paixão – Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria/RS/BRA

Maria Elisabete Bersch – Centro Universitário UNIVATES/Lajeado/RS/BRA

Marilda Oliveira de Oliveira – Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria/RS/BRA

Susana Machado Ferreira – Universidade Federal da Fronteira Sul/Cerro Largo/RS/BRA

AGRADECIMENTOS

Ao olharmos as conquistas que o curso de Pedagogia Parfor alcançou, reunimos as vozes que se multiplicaram ao longo dos semestres de formação docente, e agradecemos:

- pelo apoio que a Reitoria do Centro Universitário UNIVATES manifestou durante a realização da graduação em Pedagogia, ofertada pelo convênio Parfor, firmado com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nesta Instituição;
- à Direção do Centro de Ciências Humanas e Sociais e aos Conselhos constituídos pelo apoio e incentivo à Pedagogia Parfor durante o transcorrer dos nove semestres;
- à Capes pelas condições de implantação e manutenção do curso, uma vez aberto o convite aos professores de escolas públicas, de todo o Brasil, cuja formação era diferente da área em que atuavam em sua docência;
- ao Escritório de Relações com o Mercado – ERM/Univates, a sua direção e a toda equipe pelo apoio ao observar e organizar documentações, licitações e prazos de relatórios obrigatórios pela normatização do convênio estabelecido;
- pela participação de cada um dos professores formadores, sabedores da responsabilidade de qualificar professores que estavam exercendo a docência em salas de aula de toda a região próxima ou distante da Univates, que ainda esperavam pela oportunidade de um curso para sua área de atuação profissional;
- aos secretários de Educação, em âmbito estadual e municipal, por homologarem as inscrições de cada um dos professores-cursistas e acreditarem que a qualificação dos docentes repercute em educação para todos;
- e, ainda, somos gratos a cada professor-cursista, que transformou seu um direito em uma conquista!

Tania Miorando
Coordenadora do Curso de Pedagogia
Univates

SUMÁRIO

MOVIMENTOS ENTRE VERBETES, SIGNIFICAÇÕES E FUNCIONALIDADES: A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	9
<i>Valeska Fortes de Oliveira</i>	
FORMAÇÃO (BILDUNG) E APROPRIAÇÃO DA TRADIÇÃO EM TEMPOS TECNOLÓGICOS....	19
<i>Rogério José Schuck, João Miguel Back, Thaís Muller</i>	
PROVOCAÇÕES PARA UM POSSÍVEL DESLOCAMENTO: NOTAS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE	29
<i>Cláudia Inês Horn, Fabiane Olegário</i>	
PARFOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CUIDADO NAS RELAÇÕES ÉTICO-ESTÉTICAS NA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	36
<i>Tania Micheline Miorando</i>	
QUEM TEM MEDO DE FILOSOFIA? FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E INFÂNCIAS.....	48
<i>Luciano Bedin da Costa, Rosana Aparecida Fernandes</i>	
AO ANDAR SE FAZEM OS CAMINHOS: BUSCANDO FAZER A DIFERENÇA NO TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	54
<i>Denise Wildner Theves</i>	
AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO INTELECTUAL E CULTURAL DOS PROFESSORES: UM TEMA EM DISCUSSÃO	63
<i>Elisete Mallmann, Jacqueline Silva da Silva, Luciane Abreu</i>	
(RE)PENSANDO O ENSINO DA ARTE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SENSÍVEIS: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	71
<i>Elisete Mallmann</i>	
AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS-PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARFOR ACERCA DO USO DE TECNOLOGIAS	79
<i>Márcia Jussara Hepp Rehfeldt</i>	
PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE GEOMETRIA COM PROFESSORES ESTUDANTES DO PARFOR PEDAGOGIA.....	88
<i>Marli Teresinha Quartieri</i>	
A PESQUISA EM CIÊNCIAS COMO FONTE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	98
<i>Aldeni Melo de Oliveira, Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen</i>	

APRESENTAÇÃO

*Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.*
(BARROS, 1999)¹.

Este livro centrou-se em pautar a Formação de Professores como área temática para investigações, cujos docentes trabalharam em um curso de Pedagogia, que se viabilizou pelo PARFOR². Trazemos aqui uma reunião de artigos que apresentam trabalhos realizados em aula pelos professores formadores, em estudos com os professores-cursistas, em formação, inscritas pela ordem do dia aos estudos educacionais, junto aos quais nos filiamos.

Manoel de Barros, um grande mestre, anuncia dois grandes desafios: aprender sobre a liberdade e a poesia. Junto a estes conceitos tão importantes, e o seu entorno, a que boa parte dos estudos na Educação se atém, demoramo-nos a procurar pistas para deles nos atrevermos a conhecer. Sem voltas, Manoel revela o segredo: se quisermos a liberdade e a poesia, será com a criança com quem o aprenderemos. E seguimos perguntando: mas como fazê-lo? Manoel volta a nos provocar: se a escola está dia a dia com as crianças, jovens e adolescentes, e os professores, como não aprender?

No curso em que se fala neste livro, todos os atores que pisam o palco para atuar no cenário educacional, se fizeram presentes, pois estavam a aprender mais dos fazeres e saberes na educação. Esta publicação é fruto de uma experiência com o curso de Pedagogia PARFOR, ofertado nos anos de 2011 a 2015, realizado em parceria com a CAPES³ e o Centro Universitário UNIVATES. Lançamos o convite a ler e conhecer mais do programa e do curso a partir dos trabalhos dos professores formadores que se dedicaram a problematizar o transcurso de formação de professores, registrados, e aqui publicados.

Abrimos as escritas pelo texto da Prof^a Valeska Fortes de Oliveira, a falar para os professores formadores, do lugar de quem há anos cumpre levar adiante um grupo de pesquisadores embrenhados nas discussões sobre a Formação de Professores. Os escritos que vêm de suas palavras são como formação para os formadores: apresenta, pela discussões de conceitos importantes da área da Formação, os movimentos sociais que, produzidos no espaço universitário, reverteu em parcerias construídas com as escolas para a formação, em serviço, de seus professores, protagonistas das políticas públicas e programas, como foi com os professores-cursistas, do Parfor.

Daí seguimos pelos textos produzidos a partir do convite aos professores formadores do curso de Pedagogia-Parfor/Univates, cujos estudos derivam da área de Formação de Professores e trazem muitos dos saberes e fazeres docentes. Há um rico espaço de debate que

1 BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

2 Programa de Ações Articuladas na Formação de Professores da Educação Básica.

3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

se constituiu nesse tempo de aulas, estudos e problematizações em Educação, e deixa um caminho aberto para seguir em questionamentos, experimentações e vivências na escola e fora dela.

Há também artigos que trazem para o debate a Formação de Professores e seus labirintos: quanto mais estudamos, mais precisamos de parcerias para levar adiante a qualificação profissional docente. As Escolas, na voz de seus professores, mostram muito do que ainda nos falta, mas há trilhas e pistas para as conquistas que almejamos.

Nos dizeres dos professores formadores, as narrativas captadas em falas dos professores-cursistas seguem a dizer dos encontros específicos em estudos na Filosofia para crianças, as relações étnico-raciais, o repertório intelectual e cultural dos professores, as Artes, as tecnologias, a Geometria e o ensino de Ciências na Educação Infantil. Muitos dos estudos aqui relatados, saíram das salas de aula e foram conhecer oficinas, exposições de trabalhos, visitas a museus e escolas ao longo da formação: aula não é só entre-paredes!

A poética de Manoel de Barros não nos deixa sem pensar da invenção de espaços mais criativos, cheios de vida e uma liberdade que, simbolicamente, nos autoriza a dizer para todos sobre o que fazemos e como fazemos! As contribuições que deixamos com a publicação deste livro são para provocar o cuidado na Educação, de um fazer que emerge pelo olhar sensível que a criança inspira nas relações com o outro. Queremos lançar olhares mais sensíveis a respeitar a Educação que tantos desejamos vivenciar.

A dimensão política vai de um convite a uma proposta: fazer melhor o que já vínhamos fazendo porque acreditamos no potencial de milhares de professores que vivem da/pela Educação.

Jacqueline Silva da Silva
Tania Micheline Miorando
Primavera/2015

MOVIMENTOS ENTRE VERBETES, SIGNIFICAÇÕES E FUNCIONALIDADES: A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Valeska Fortes de Oliveira¹

Apresentando os primeiros movimentos

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – Gepeis, com 22 anos de existência, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão com o referencial do imaginário social de Cornelius Castoriadis. O projeto configura-se como um espaço de aprendizagens transdisciplinares não somente pela teoria que utiliza mas, ainda, pela constituição do grupo por meio de professores da escola básica e da universidade nas diferentes áreas do conhecimento.

Como referência, o projeto pauta-se em não somente produzir respostas para novos problemas, buscando, ainda, verificar os problemas antigos para trazer outras possibilidades de análise, acionamos nosso olhar e nossa escuta para a dimensão simbólica das questões trazidas por esse campo de estudos e pesquisas sob o título *Formação de Professores*. Interessamos, por exemplo, os sentidos e significados dos conceitos, dos movimentos e das ações produzidas no espaço universitário em parceria construída com as escolas e os professores em serviço, protagonistas das políticas públicas e programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

Essas interrogações trazem vários desdobramentos reflexivos ao campo do imaginário social, tais como: quem são os professores que estão em formação, participando das políticas propostas para produzir parcerias entre universidade escola, tais como o Parfor, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, o que pensam? O que pensam que podem? Como avaliam seu lugar simbólico na sociedade contemporânea? O que é a universidade nas suas vidas? Poderíamos falar em desenvolvimento profissional em um território de pouca discussão sobre a profissão (o professor, a docência) e dos saberes necessários para esse exercício?

É certo que não responderemos a tantas questões no espaço deste trabalho, nem teríamos como, mas tentamos em cada pesquisa, em cada dissertação ou tese, trazer uma contribuição a esse quadro de temas de uma agenda ainda mais extensa deste campo, o da formação de professores. Destacamos que a necessidade dos modelos formativos pensados para os professores e não com eles, muitas vezes, não levantam questões de fundo para pensar no professor e na docência na sociedade contemporânea.

1 Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). E-mail: guiza@terra.com.br.

Pensando nos verbetes no espaço (auto)biográfico

Dividindo a construção dos verbetes quais referenciados na obra “Formação Docente e Pesquisa” (MOROSINI, 2006, p. 389-391) com Nóvoa (1995), Bueno, Catani, Souza e Souza (1994), Abrahão (2001), Josso (2002), entre outros, com quem fomos construindo um repertório de pesquisas e estudos em que a história de vida deu acesso a

reconstrução de processos pessoais individuais e coletivos de formação do professor [...]. [...] a história de vida como abordagem teórico-metodológica potencializa, nos processos de investigação/formação, o relato das vivências que produziram marcas, registros na pessoa e no profissional que decide reconstruir sua trajetória de vida. Por meio da história de vida temos acesso aos contextos sócio-históricos e culturais, aos comportamentos, às mentalidades e às representações de um coletivo que se manifesta e se imbrica na singularidade da pessoa (OLIVEIRA, 2006, p. 390).

A escolha pelas narrativas de vida na trajetória de pesquisa/formação do Gepeis permite que possamos estar mais próximos do imaginário, compreendido por nós como o conjunto de crenças, valores, concepções, mitos, ritos de uma sociedade e, mais especificamente, de um ser singular. A aproximação e a possibilidade de conhecer o imaginário são sempre relativas, pois temos contato com o que se mostra, ou melhor, com aquilo que o sujeito analisado decide mostrar ao pesquisador.

Há uma escolha e uma interpretação do sujeito, pois assumimos que um princípio epistemológico, no trabalho da reconstrução pela memória, é que (re)contamos inventando nosso trajeto, nunca descrevendo como de fato foi vivido no passado. O presente (re)significa o vivido.

Castoriadis (1999) traz na sua produção a imaginação radical como o maior legado do ser. A imaginação que nos faz criar, seres de imaginação, alterar as formas de vida em sociedade e individualmente. Ela também nos faz problematizar as naturalizações que produzimos de criações sociais, passíveis de serem alteradas, transformadas na perspectiva de produção de sentidos e significados.

Consideremos o imaginário do ser humano singular, nele está a determinação essencial (essência) da psique humana. Esta psique é, antes de tudo, imaginação radical, na medida em que é fluxo ou torrente incessante de representações, desejos, afetos. Esta torrente é emergência contínua. É inútil fechar os olhos ou tapar os ouvidos – haverá sempre alguma coisa. Essa coisa se passa “dentro”: imagens, lembranças, desejos, temores, “estados da alma” surgem de modo que às vezes podemos compreender ou mesmo “explicar” e outras vezes absolutamente não (CASTORIADIS, 2004, p. 131).

Assim, às vezes compreendemos e muitas vezes não entendemos o que nos trazem as narrativas, mas consideramos que elas são, ainda, uma forma, uma via de acesso às significações construídas pela pessoa e o profissional, nesse caso, inseparados. Este é um dos desafios ao processo de produção da narrativa: pensar em uma questão disparadora que não conduza o processo de fala ou escrita e que seja potente o suficiente para a pessoa contar seus trajetos. Ainda, um desafio posto é que consigamos ser provocativos como produtores de boas perguntas, a ponto de a pessoa não produzir clichês já esperados pelas pesquisas acadêmicas.

Na Enciclopédia Universitária, volume dois, os imaginários docentes são definidos como

Representações construídas pelos professores sobre as diferentes criações sociais, simbolizadas nas normas, nos valores, nos comportamentos, nas crenças, nos sonhos e nas expectativas. Campo do simbólico, onde os significados com relação às instituições, às relações, às criações, num amplo sentido, são construídos pelos professores. É o

território dos sentidos e significados, construídos individual e coletivamente, e que são (res)significados/alterados historicamente (OLIVEIRA, 2006, p. 357).

Essa é a porta de entrada de nossas pesquisas, como um grupo que tem a inscrição no imaginário social, produzindo e compartilhando conhecimentos na formação de professores, com a lente voltada para o simbólico na produção de questões de pesquisa e na análise de narrativas.

Um outro verbete, que optamos por trazer em um movimento reflexivo sobre seus usos na pesquisa com professores e, no momento que esse campo de estudos afirma a docência como uma profissão e com necessidade de um corpo de saberes e formação para tal, diz respeito aos saberes docentes, entendidos como

conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Na afirmação de Tardif (2000) são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas (CUNHA, 2006, p. 355).

Temos tido acesso a um corpo de saberes nas pesquisas realizadas no espaço da universidade com docentes atuantes no ensino definido por Cunha (2006, p. 355) como “saberes experienciais”. Eles têm sido apontados como produtos das trajetórias e das experimentações na docência. Com as experimentações, no caso do professor universitário, percebe-se aprendendo a ser professor na própria atuação.

Nas proposições de Tardif (2002), os saberes experienciais estão relacionados a uma epistemologia da prática, ainda pouco investigados nas pesquisas educacionais no Brasil. As possibilidades de produzir experiência formativa com os trajetos vividos na docência têm sido os espaços institucionais, nos quais professores atuantes no mesmo espaço podem compartilhar seus saberes, suas angústias e temores, além de construir um corpo coletivo de experiências para esse nível de ensino e de aprendizagem.

Acrescentamos um saber à enciclopédia universitária, volume dois, que ainda é um desafio para nossas pesquisas, como um grupo que se propõe a contribuir no campo da formação de professores. Os saberes pessoais que

explicitam a singularidade da pessoa do professor a partir da subjetividade acionada no trabalho docente. As experiências que produziram e foram produzidas pela pessoa ao longo da sua trajetória de vida configuram um professor diferente (OLIVEIRA, 2006, p. 355).

Ao adentrar os saberes pessoais, acessamos um pouco mais do que as pessoas são e o que podem trazer nos seus repertórios, aproveitados ou não, no espaço da sala de aula. Um professor diferente que se traduz numa construção, numa produção subjetiva, numa prática subjetiva onde a professoralidade é um estado de risco de desequilíbrio permanente (PEREIRA, 2000).

Quando falamos desse corpo de saberes, estamos visualizando os processos formativos, os quais se “alimentam culturalmente” os formadores. Por isso, somamo-nos mais a um movimento reflexivo que pensa o professor universitário como um formador cultural. Na definição do verbete, situe-se o formador cultural a partir do professor formador no espaço da universidade porque tratava-se de uma enciclopédia de Pedagogia universitária. Amplie-se essa noção para o âmbito da educação básica. Somos agentes culturais nas nossas escolas e, com essa disposição e energia, expressamos concepções éticas, estéticas e políticas. Por isso, nossos repertórios precisam ser atravessados por provocações de todas as ordens.

Para além da formação profissional, é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla, e não apenas do ponto de vista funcionalista – formar para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente. A concepção de formação cultural precisa ser (re)construída/(res)significada num país onde precisamos pensar na produção de um conhecimento prudente para uma vida decente. Notas: a expressão “conhecimento prudente para uma vida decente” é de Boaventura de Souza Santos (2000), quando defende a ideia de que o conhecimento cientificamente produzido deve voltar às pessoas, à sociedade, de forma a produzir nesta uma vida melhor, um novo senso comum (OLIVEIRA, 2006, p. 362).

Conversando com autores que têm se dedicado a pensar na profissão de professor e no lugar da docência como produção a partir de processos formativos e um corpo de saberes, encontramos provocação a pensamentos e práticas, especialmente no nosso caso, em que a lente está bastante aberta às crenças, às experiências prévias, trazidas pelo trabalho da memória na produção das narrativas.

As crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual quanto procedimental, e são muito difíceis de modificar. Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que ele tem sobre o processo de ensino-aprendizagem (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 53).

Quando Denise Vaillant e Carlos Marcelo (2012) referem-se a “professores sem saber”, provocam-nos a pensar nos modelos formativos que temos utilizado no espaço universitário. Portanto, pensar nos estudantes que querem se transformar em professores, exige-nos pensar nas experimentações que deveremos produzir para que eles possam olhar suas crenças, suas construções sobre a docência, anteriores ao espaço do Ensino Superior, e que possam ser desassossegados no sentido de (des)aprender práticas, modelos e referências que, muitas vezes, não cabem mais, se falamos de projeto formativo referenciado em outros tempos e espaços, conectado com outras exigências e demandas de aprendizagem.

Há um desafio apontado pelos autores, a partir das crenças trazidas pelos formadores e pelos futuros professores:

Entre o conhecimento dos formadores (conhecimento proposicional) e o dos estudantes (conhecimento experiencial) não se dá uma integração adequada. Os primeiros expressam-se de maneira abstrata, enquanto os segundos o fazem de forma concreta. Para que se produza a integração necessária entre ambos os tipos de linguagem durante o período de formação, é importante levar em conta as teorias cognitivas e utilizar estratégias metodológicas que permitam conectar os marcos conceituais com as pré-concepções dos estudantes de formação docente (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 54).

A constatação não é somente essa, há um apontamento por parte das pesquisas de que as crenças e imagens trazidas pelos estudantes, acabam por permanecer inalteradas após os anos nos cursos de formação universitária. Com isso, nossos desenhos curriculares precisam mais do que a discussão de cargas horárias ou a viabilização de práticas interdisciplinares entre os formadores, tão desejada pelas demandas das escolas básicas. Os movimentos criativos precisam propor formas de experimentação onde as crenças e conhecimentos prévios possam ser colocados por parte dos estudantes e, assim, problematizados, ampliados, (des)aprendidos para novas ou outras aprendizagens.

A aproximação com o imaginário do docente do ensino superior possibilita a produção de novos sentidos para as problemáticas que existem em torno dessa profissão. Sentidos

que são erradicados no imaginário desses professores e que permitem, por meio de sua compreensão, uma aproximação com as construções que configuram a realidade, assim como com os movimentos que se dão entre o que é e um possível dever ser.

Nesse ir e vir, no confronto com a realidade desse profissional, e com seus anseios, desejos e necessidades, se faz emergente que o campo educacional assuma a responsabilidade e construa, com base epistemológica necessária, atravessando as significações desses docentes, novos sentidos em torno da pedagogia. Nessa perspectiva é que se evidenciará um campo teórico que torna legítimo o lugar de formação dos docentes.

Outros movimentos na valorização do professor na sociedade brasileira

O Brasil tem, ao longo de sua história política, evidenciado os interesses do capital nas propostas educacionais, sem a preocupação com um modelo de educação que se volte para o desenvolvimento social e a formação do cidadão, o que se traduz nas políticas de formação e valorização do pessoal docente. A partir de uma lógica competitiva, utilitarista e individualista, mesmo constituindo-se em uma das maiores categorias de profissionais no país, a desvalorização do magistério se intensifica, conforme a conjuntura e a posição política de cada momento histórico brasileiro. O individualismo profissional de que, segundo Correia e Matos (2001, p. 22), “se acusa os professores é, no actual contexto, um individualismo sofrido, um individualismo defensivo, necessário a preservar equilíbrios pessoais face à deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional”.

O deslocamento de sentidos e significados dados pela sociedade à figura do professor e da docência tem sido objeto de pesquisa e de estudo de muitos pesquisadores, o que contribui para pensarmos a condição docente.

A respeito desse “deslocamento”, ao menos recentemente, o magistério deixou de representar, para parte significativa da sociedade, prestígio e *status* social. Ainda que não seja possível generalizar, pode-se dizer que o magistério, que durante os anos 1940, 1950 e parte dos anos 1960 era tido como motivo de orgulho para uma parte considerável de nossa sociedade, passou a conviver, no final dos anos 1960 e por todos os anos 1970, 1980 e 1990, com uma representação social que em diversas oportunidades e espaços o remete para a pobreza, o desprestígio, entre outros atributos de significado “negativo” em nossa sociedade capitalista (FERREIRA, 2002; THERRIEN, 1998; PESSANHA, 1992; SILVA, 1992, 1996).

Alguns avanços, no entanto, passam pouco a pouco a se efetivar nas carreiras dos profissionais que atuam nos sistemas de ensino. As mudanças são recentes, salientando-se, em 1994, o “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação”, com o apoio das principais entidades ligadas à educação nacional. Também pode-se conferir algumas dessas iniciativas, a partir da Conferência Internacional Especial realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1966 a qual discutiu e aprovou a recomendação sobre a situação do pessoal docente, visto a compreensão do papel do educador como de suma importância para o desenvolvimento social.

Desse modo, reconhecendo o papel essencial dos professores na qualificação da educação e a importância da sua contribuição para o desenvolvimento do homem e da sociedade moderna, visando a assegurar ao pessoal docente uma condição que esteja de acordo com esse papel, diz o documento Unesco/OIT:

A condição do pessoal docente deveria responder às necessidades da educação, definidas de acordo com as suas finalidades e objectivos; a plena realização destas finalidades e objectivos exige que os professores desfrutem de uma condição justa e que a profissão docente goze do respeito público que merece (UNESCO/OIT, 1966, p. 26).

O documento da UNESCO, talvez seja, como indica Cunha (2009, p. 148), o mais completo que trata da profissionalização docente, trazendo os vários indicativos:

Ele abarca um compromisso histórico com a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente, carreira profissional, segurança no emprego, direitos e obrigações, condições para o ensino de qualidade, saúde profissional, intercâmbio docente, remuneração e seguridade social.

Nessa perspectiva, diversas legislações surgiram com o intuito de promover a valorização dos profissionais da educação básica. A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração do Plano Nacional da Educação, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e da Lei do Piso Nacional da educação, aspectos estes, entre outros, que deram prioridade à formação, carreira e condições de trabalho para os profissionais do magistério (CUNHA, 2009) e, mais recentemente, o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 sobre o tema em pauta, destacando planos de carreira e piso nacional de salário.

Partindo dessas considerações este texto trata da profissionalização do magistério, valendo-se de pesquisa qualitativa do tipo documental no sentido de evidenciar as condições de formação e valorização do trabalho docente posta pela legislação, ilustrado por condições de sua implementação.

A valorização dos docentes, portanto, é um processo que não se restringe apenas ao reconhecimento externo, da sociedade, pois envolve a formalização da carreira com justa remuneração, mas, prioritariamente, o reconhecimento do próprio docente, mediante a demonstração do seu “valor social” pelo trabalho que realiza e pelos resultados que colhe, em termos do desempenho e da aprendizagem dos seus alunos.

Sobre a valorização da docência, Gatti (2013, p. 156), adensando nossos argumentos, contribui:

[...] a valorização da docência está na dependência da valorização da educação básica como um todo, valorização que está assentada na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, um valor que só virá quando nessas escolas houver outras condições de ambiência e trabalho. Imagem da educação pública vincula-se à imagem da docência e vice-versa. Mais ainda, está na dependência, também, de se atribuir à docência na educação básica uma condição profissional clara em seus contornos e características, e nas formas de agir dentro das escolas. Impulsionar essas condições depende de políticas educacionais mais estruturantes e interdependentes, mas depende também de movimentos intrarredes escolares e intraescolas.

A autora sugere que há necessidade de gerarmos conjunção dialética entre movimentos das políticas em educação e movimentos pedagógicos nas escolas. Dessa conjunção, podemos ter, inclusive, desdobramentos nos deslocamentos de sentidos e significados, criando outras representações sobre o valor da escola pública e dos seus professores.

Plano de carreira e piso nacional de salário

É consenso que remuneração condigna e carreira que valorize o trabalhador permanentemente, com jornada e condições adequadas de trabalho e reconhecimento social, constituem elementos importantes para sua profissionalização.

De acordo com as diretrizes do PNE 2014 – Art. 2º, IX –, os profissionais da educação devem ser valorizados por meio de jornada e condições adequadas de trabalho e reconhecimento

social, os quais devem estar associados a remuneração condigna. Todas essas questões devem estar propostas nos planos de carreira e há prazos para serem implantados onde ainda não existam, pois, conforme a meta 18, devem ser assegurados,

[...] no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Nas estratégias para a consecução dessa meta destacam-se:

Estratégia 18.2: implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

Estratégia 18.8: estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Nesse contexto é que cabe avaliar, junto com a importância da qualificação dos profissionais da educação, a fixação de piso salarial para o magistério da educação básica e de plano de carreira e remuneração para os profissionais da educação, que inclua ou preveja a avaliação do seu desempenho.

Contribuindo na questão da avaliação do trabalho docente, Gatti (2013, p. 158) ressalta:

Faz-se necessário neste ponto deixar claro que consideramos relevante a avaliação do trabalho docente apenas quando ela é concebida e realizada com propósitos de valorização desse trabalho, de oferecer elementos para o desenvolvimento profissional de professores na direção de um avanço contínuo em suas condições profissionais.

A extraordinária expansão dos sistemas escolares públicos, ocorrida a partir dos anos 1960, não foi acompanhada da necessária elevação dos recursos financeiros, o que resultou em progressiva redução de recursos e da remuneração dos docentes e demais trabalhadores da educação. Esse fato foi responsável não só pela perda de qualidade da educação pública brasileira, mas também pela consequente desvalorização de seus profissionais, especialmente os docentes.

Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando a disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do *caput* do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). De acordo com Art. 2º da referida lei

O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, Lei 11.738/2008, art. 2º).

Apesar de aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional, a lei que fixou o piso salarial dos professores sofreu a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167, por iniciativa de alguns governadores, mais especificamente do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa

Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará sob a alegação de que ela afrontava a autonomia federativa. Essa ADI provocou recuo na implementação do piso. Vale ressaltar que ela não impediu que os chefes de governos estaduais e municipais aplicassem a Lei nº 11.738, instituindo o piso salarial nacional como parâmetro para o vencimento inicial da carreira do magistério no seu Estado ou município.

Em 27 de fevereiro de 2013, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade da Lei 11.738/2008, obrigando todos os entes federativos ao cumprimento da Lei, que passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011.

O piso salarial do magistério vem sofrendo reajustes, conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, considerando formação de nível médio e jornada de 40 horas semanais. Seu valor inicial foi de R\$ 950,00 em 2008. Entre 2008 e 2014, o valor do piso nacional do magistério divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) teve 27% de ganho real, média de 4,5% ao ano, o que equivaleu em 2014 ao valor de R\$ 1.697,00 e, em 2015, sofreu ajuste de 13,1%, passando para R\$ 1.917,78.²

A Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012 do Ministério da Educação traz os novos critérios de complementação do piso salarial aprovados pela Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade, composta por membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Essa resolução trata do uso de parcela dos recursos da complementação da União ao Fundeb para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública.

O pressuposto dessa lei foi que o recurso recebido via repasse do Fundeb, somado à arrecadação própria, era suficiente para pagar o valor do piso. O Estado ou município que não pudesse arcar com essa despesa poderia recorrer à União para obter ajuda financeira, comprovando, com dados bem claros, a veracidade da situação.

O que acontece na realidade é que nem Estados, nem municípios se valem dessa prerrogativa, por motivos que não cabem aqui analisar, e não conseguem pagar o piso. Este é o caso do Rio Grande do Sul na rede estadual de educação e de muitos municípios do Estado, pois há os que pagam num ano, não renovam no outro, ou pagam com atrasos, ou não pagam, a maioria, como indicam dados do Curso PRADIME³.

É importante salientar que o piso foi estabelecido para uma jornada de 40 horas, enquanto, como regra no país, a categoria do magistério costuma ingressar na carreira com 20 horas apenas. Com isso, para essa jornada, pode ocorrer que a remuneração inicial fique abaixo do piso, mesmo considerando-se os reajustes previstos, o que contribui para reforçar a concepção da implantação do regime de tempo integral para os profissionais do magistério, quando todos eles teriam então jornada de 40 horas semanais, obrigatoriamente, o que deverá ser objeto dos Planos de Carreira e Remuneração – PCR.

Um plano de carreira representa uma das institucionalidades mais relevantes no processo de desenvolvimento e amadurecimento da política e da qualidade da educação pública. Além

2 MEC. Piso salarial do magistério é de R\$ 1.917,78. O reajuste em janeiro deste ano foi de 13,01%. Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21042&Itemid=382>.

3 Curso PRADIME EAD – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, cujo objetivo é fortalecer e apoiar os Dirigentes Municipais de Educação (DME) na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Este curso vem se desenvolvendo entre 2006 e 2015 sob a responsabilidade das Universidades Federais. No Rio Grande do Sul, desde 2011, tem na Universidade Federal de Santa Maria a instituição responsável pelo curso para os DME dos municípios do Estado. Dos 140 participantes em 2014, apenas quatro municípios estavam pagando o piso. Acesso em 22/02/2016, às 14:37.

disso, ele retrata a valorização do ensino pela administração local. Sua operacionalização requer uma lei na qual se definam as regras de progressão e os requisitos necessários para que ela aconteça. Nessa perspectiva, os Estados e municípios têm prazo para a implantação do plano de carreira do magistério, conforme propõe a Meta 18 do PNE2014, já mencionada, a qual assegura a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino no prazo de dois anos a partir de 2014.

O não cumprimento dessa determinação pode acarretar consequências definidas no próprio PNE2014, conforme está descrito na meta 18, estratégia. 18.7: “priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os(as) profissionais da educação”.

A elaboração de um Plano de Carreira e Remuneração (PCR) pressupõe, por óbvio, o conhecimento específico e aprofundado sobre o que seja uma carreira e, em especial, aquela a que o plano se refere. É nessa perspectiva que o PNE2014, meta 18, estratégias 18.4 e 18.8, determina:

18.4) prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira’ (PNE/2014, Meta 18, Estratégias 18.4 e 18.8).

Como finalização do texto e não do debate, apontamos para dois movimentos importantes na discussão da docência, da formação e do lugar simbólico do professor na sociedade brasileira. O primeiro diz respeito à necessidade de formação do docente da sua continuidade ao longo da carreira, chamada de desenvolvimento profissional. Na questão da formação, há a necessidade de os modelos propostos pela universidade serem revistos, enfrentando, assim, os saberes prévios trazidos por aqueles que estão na docência ou que desejam estar. O segundo movimento diz respeito à necessidade de protagonismo mais contundente por parte do magistério, tomando conhecimento dos seus processos e legislações, podendo, assim, acompanhar e exigir condições dignas de exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **História e Histórias de Vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BUENO, B. O., CATANI, D.B., SOUZA, M. C.C., SOUZA, C. P. Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. **Psicologia USP**, v. 4, 1/2, 1993.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, em conformidade com o artigo 6º da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

BRASIL, MEC/SEB. **Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação**: conferência nacional, acordo de Educação para Todos: compromisso com a qualidade e a profissionalização do magistério, por uma escola de cidadãos. 1994. Disponível em <http://books.google.com.br/books/about/Pacto_pela_valoriza%C3%A7%C3%A3o_do_magist%C3%A9rio.html?id=41sQAAAAYAAJ&redir_esc=y>.

- CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. A valorização profissional no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação. **Cadernos De Educação** nº 21, 2. ed, outubro de 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhas do labirinto V**. Feito e a ser Feito. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto VI**. Figuras do Pensável. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Portugal: Edições ASA, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. Brasília: INEP / RIES, 2006
- CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação**. CNTE, 2009.
- FERREIRA, Rodolfo. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 3a. ed., 2002.
- GATTI, Bernadete A. (org.) **O trabalho docente**. Avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Portugal: EDUCA, 2002.
- MOROSINI, M. C. et al. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. (org) 2ª. ed. Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, V. F. de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- _____. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. Brasília: INEP / RIES, 2006.
- PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: PUCSP, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, /RJ: Vozes, 2002.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

FORMAÇÃO (*BILDUNG*) E APROPRIAÇÃO DA TRADIÇÃO EM TEMPOS TECNOLÓGICOS

Rogério José Schuck¹

João Miguel Back²

Thaís Muller³

Resumo: A reflexão aqui proposta tem como escopo pensar a formação (*Bildung*) e a apropriação da tradição em tempos tecnológicos. Procura-se pensar o conceito de “apropriação da tradição”, com o objetivo de estabelecer algumas interfaces com o contexto contemporâneo, ao discutir a educação em tempos tecnológicos em que estamos inseridos, especialmente com relação à chegada das novas tecnologias de comunicação e de informação. O estudo apresenta reflexão sobre o conceito de tradição, entendendo-a como condição de possibilidade para a compreensão do significado dos conceitos, como, por exemplo, o conceito de formação. O conceito de historicidade e a pressuposição de que não há racionalidade fora da tradição tornam-se central nesse trabalho, pois os conceitos estão vinculados à tradição, transcendendo o tempo presente. No ambiente da educação contemporânea, há notoriamente um avanço provocado pelas novas tecnologias, gerando um impacto importante no acesso ao conhecimento e na formação de valores. Como consequência direta para a Educação, destaca-se que não é possível ser sujeito da história sem que ocorra a apropriação da tradição. Nesse sentido, propõe-se uma aproximação da tradição de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Formação (*Bildung*) e Educação. Apropriação da tradição. Tempos tecnológicos. Gadamer.

Abstract: The reflection proposed here has its scope thinking the Formation (*Bildung*) and the appropriation of tradition in technological times. Thinking the concept of “appropriation of tradition,” in order to establish some interfaces with the contemporary context, discussing the education in technological times in which we are in, particularly regarding to the arrival of new technologies of communication and information. It reflects on the concept of tradition, understanding the tradition as a condition of possibility to understand the meaning of concepts such as, for example, the concept of formation. The concept of historicity and the assumption that there is no rationality out of tradition become central in this work because the concepts are linked to tradition, transcending the present time. In the environment of contemporary education is notoriously a breakthrough caused by new technologies, generating a major impact in the access to knowledge and the formation of values. As a direct consequence to the Education, stands out that cannot be possible being the story’s subject without the occurrence of the appropriation of tradition. In this sense, it proposes an approaching to the tradition in a critical and reflective way.

Keywords: Formation (*Bildung*) and Education. Appropriation of tradition. Technological times. Gadamer.

1 Doutor em Educação. Professor no Centro Universitário UNIVATES e no Curso de Pedagogia Parfor, Univates – Lajeado/RS. Email: rogerios@univates.br.

2 Doutor em Educação. Professor no Centro Universitário UNIVATES e no Curso de Pedagogia Parfor, Univates – Lajeado/RS. Email: jmback@univates.br.

3 Professora de Direitos Intelectuais e Conexos, Membro do Escritório de Relação com o Mercado/ERM-NITT - Univates - Membro da Associação Portuguesa de Direitos Intelectuais. Doutoranda em Direito (PPG - Mestrado e Doutorado - UNISC- Santa Cruz do Sul). *E-mail:* thaiscmuller@univates.br.

Ao iniciar esta reflexão, urge que sejam feitas algumas considerações a fim de evitar mal-entendidos. Mesmo sabendo que o termo “humanismo” foi usado pela primeira vez em alemão (*Humanismus*) pelo mestre e educador bávaro F.J. Niethammer⁴, o sentido em que é apresentado no presente texto segue muito mais a perspectiva da hermenêutica filosófica proposta por Hans-Georg Gadamer. Nesse sentido, aproximamo-nos da tradição alemã, que buscou no termo *Bildung* a base para construir a reflexão em torno da temática.

Em um segundo momento, o texto mantém a atenção voltada para o conceito de “apropriação da tradição” e busca estabelecer algumas interfaces com o contexto contemporâneo ao discutir brevemente os tempos tecnológicos em que estamos inseridos, mais especificamente com relação à chegada das novas tecnologias de comunicação e informação.

Considerações a respeito do conceito de formação (*Bildung*)

Quando tratamos do conceito de formação no contexto contemporâneo, é inevitável a aproximação com a questão da educação e do conhecimento. Como bem sabemos, a educação passou por um processo de formalização, intensificado na modernidade, de modo que a maior expressão dessa questão pode ser percebida na organização de grades curriculares para darem conta da questão do conhecimento. Linearizamos e dividimos, de modo a dar a impressão de que há um processo a ser desenvolvido, linear e sequencial. Não se trata de um processo natural, espontâneo, porém, muito antes, de uma construção racional, minuciosamente pensada, que leva a profundas transformações. Evidentemente não estamos aqui falando de transformações externas; a título de exemplo, poderíamos considerar o caso da mudança na aparência de um corpo, na formação dos membros. Muito antes, a questão tem a ver com a mudança espiritual, que, nas ciências do espírito, tem a ver com “a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 2004, p. 45).

Avançando nessa linha de raciocínio, é inevitável seguir nas trilhas deixadas por Kant. Como é sabido, Kant não se utiliza da palavra formação, conforme usada no contexto descoberto por Hegel. Enquanto em Kant aparece mais o conceito de “cultura”, ligado a uma ideia de aptidão natural, em Hegel a palavra *Bildung* já se aproxima do sentido distinto de cultura, adquirindo muito mais um sentido de formação do espírito. Ao citar Humboldt, Gadamer esclarece expondo que se trata de algo mais elevado e mais íntimo, ora se aproximando mais da expansão do caráter e da sensibilidade, ora da reconstrução da imagem de Deus que o homem possui em si mesmo (Cf. GADAMER, 2004, p. 45-46).

Há um texto escrito por Apel, intitulado *Das Verstehen*, no qual essa questão aparece claramente exposta:

Os homens compreendem um ao outro não porque eles se dão sinais/símbolos das coisas de fato, não porque eles se determinam reciprocamente, trazendo o mesmo conceito exato e completo, porém porque eles tocam/atingem reciprocamente o mesmo elo da corrente da sua ideia interior e a formação do conceito interior, tocam a mesma tecla de seu instrumento espiritual, do qual, porém, não vertem os mesmos conceitos em cada um. Só nessa oscilação e com esses limites chegamos à mesma palavra (APEL, 1955, p. 169-170).

Gadamer denomina essa situação como sendo a transferência do devir para o ser. Significa dizer que a formação é consequência de um processo interior de (re)formulação e formação, que não se fecha em si mesmo, mantendo a abertura para uma constante mudança, no sentido de uma evolução e aperfeiçoamento (GADAMER, *op. cit.*, p. 46). Logo, o conceito de

4 *Der Streit des Philanthropismus und der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit* (1808). (Cf. MORA, 2001, p. 1.391).

formação (*Bildung*) leva-nos a pensar na palavra imagem (*Bild*). Como bem sabemos, a palavra *Bild* pode ser traduzida por imagem, figura, quadro, pintura, gravura, estampa, retrato, fotografia, ao passo que *Bildung* significa formação, constituição; educação, instrução (Cf. LANGENSCHIEDTS TASCHENEÖRTERBUCH). Desse modo, podemos constatar que algo se dá, se efetiva, ali onde ocorre um processo de formação. Gadamer resgata a discussão de Hegel, afirmando que “o ser do espírito está essencialmente vinculado com a ideia da formação” (GADAMER, *op. cit.*, p. 47), de modo que o que ocorre na formação sempre tem a ver com um aspecto de universalização. Nas palavras de Gadamer, “A essência universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inculto (*ungebildet*), é o caso de quem cede a uma ira cega sem medida nem postura” (*Ibidem*, p. 47), e complementa afirmando: “A formação como elevação à universalidade é, pois, uma tarefa humana. Exige um sacrifício do que é particular em favor do universal” (*Ibidem*, p. 48).

Há um aspecto intrigante aqui que merece ser mais discutido. Se a formação é um processo, ela nunca é um acontecimento solipsista. A formação, já em sua essência, aponta para algo que tem a ver com um movimento intersubjetivo, que envolve necessariamente a apropriação de algo. Esse é um dos aspectos que nos instiga na presente reflexão, pois significa reconhecer que, muito antes de pensarmos a formação como tal, urge que pensemos nas condições de possibilidade para que isso seja possível. E, para fazê-lo, somos obrigados a reconhecer que já nascemos dentro de um mundo dado que nos ultrapassa sempre enquanto ponto de partida. Precisamos, pois, adentrar na reflexão sobre a nossa tradição.

O que é tradição?

A construção de uma breve metáfora para esclarecer melhor o que estamos discutindo aqui talvez possa nos ajudar a evitar mal-entendidos. Ao olhar para uma pintura, uma imagem (*Bild*), não raro esquecemos que somente a vemos devido à luz que incide sobre ela. Devido à presença da luz nos é possível perceber a distinção de cores e tonalidades que dão expressão à imagem. Portanto, a luz é condição *sine qua non*, condição de possibilidade para que, ao olharmos a imagem, possamos percebê-la na tela ou na fotografia e interagir com ela. Nesse sentido, se nos aproximarmos do conceito de formação a partir da vertente da língua alemã, do conceito *Bildung*, fica evidente que há condições de possibilidade para que ele apareça. Se quisermos ir ainda mais a fundo nesse debate, somos levados a pensar que assim como a luz permite ver a imagem, a apropriação da tradição nos permite o acesso à *Bildung*.

Tradição não deve ser confundida com costume(s), pois esse(s) não se efetiva(m) por livre determinação, assim como sua validade não se assenta nesta, mas que, muito antes, a tradição é o fundamento da validade dos costumes. É muito importante que esse aspecto seja bem esclarecido, pois, não raro, aqui reside um dos motivos de muitos mal-entendidos. A compreensão da tradição não deve ser percebida enquanto reprodução de costumes. Significa dizer que:

Em nosso comportamento, com respeito ao passado, que estamos confirmando constantemente, a atitude real não é a distância nem a liberdade com respeito ao transmitido. Pelo contrário, encontramos-nos sempre em tradições, e este nosso estar dentro delas não é um comportamento objetivador que pensa como estranho ou alheio ao que disse a tradição. Esta é sempre melhor algo próprio, exemplar ou aborrecível, é um reconhecer-se nela que para nosso juízo histórico posterior não se aprecia apenas conhecimento, mas um imperceptível ir transformando-se ao passo da mesma tradição (GADAMER, 1994, p. 350).

Estamos constantemente sendo interpelados pela tradição, que, enquanto se manifesta racionalmente, ao mesmo tempo mantém elementos de que a própria racionalidade,

condicionada pela situação em que se encontra, não consegue dar conta. Significa dizer que o sujeito se encontra em um contexto em que os limites diante de sua situação no mundo, de seu ser no mundo, imperceptíveis em um primeiro momento, levam a direções não possíveis de serem trazidas à consciência crítica como ponto de partida. Isso aponta em uma direção de insuficiências com a possibilidade de tornar esses elementos reflexíveis em um primeiro momento, porém não significa que haja a ausência de reflexividade.

O consagrado pela tradição e pelo passado possui uma autoridade que se fez anônima, e nosso ser histórico e finito está determinado pelo fato de que a autoridade do transmitido, e não somente o que se aceita racionalmente, tem poder sobre nossa ação e sobre nosso comportamento (GADAMER, 1994, p. 348).

O próprio Gadamer, no texto intitulado “História do universo e historicidade do homem” (1988), publicado originalmente na obra *Gesammelte Werke 10, Hermeneutik im Rückblick*, pergunta: “O que é propriamente tradição? O que é legado? O que significa ser entregue pela tradição? Uma informação?”. E complementa respondendo: “Não se trata aí manifestamente de um mero prosseguimento da transmissão de uma informação sobre algo que aconteceu ou da descoberta de seus rastros com base em resíduos. Ao contrário, trata-se de monumentos” (GADAMER, 2007, p. 192). Talvez a tradução de “*Was heißt da Tradiertwerden?*” por “O que significa ser entregue pela tradição?” não consiga expressar na íntegra o sentido. Penso que seria mais apropriado compreender esse enunciado de Gadamer como “O que significa receber seu ser da tradição?” ou, então, “O que significa tornar-se pela tradição?”. “Trata-se de monumentos”, eis sua resposta. Monumentos que se eternizam, poderíamos acrescentar, e que falam por si próprios em espaços e tempos diversos.

É no mínimo curioso que Gadamer conclua seu texto sobre “O modelo do clássico” (1994, p. 360) afirmando que “O compreender deve pensar-se menos como uma ação da subjetividade do que como um inserir-se (*Einrücken*) em direção a um acontecer da tradição”. A grande questão está, pois, em como inserir (ou se insere) a subjetividade, o sujeito, no acontecer da tradição.

O que significa apropriar-se da tradição?

Nas ciências naturais, a motivação e o interesse do investigador repousam no objeto, em uma relação em que o sujeito buscará impor-lhe as condições sobre as quais pretende extrair-lhe o que pretende conhecer dele. Nesse sentido, “[...] o romantismo entende a tradição como o contrário da liberdade racional e vê nela um dado histórico como pode sê-lo a natureza” (GADAMER, 1994, p. 349).

A hermenêutica filosófica traz à tona o momento da tradição no comportamento histórico, chamando a atenção para a impossibilidade de podermos tomar a história como objeto, pois “carece de sentido falar de um conhecimento completo da história” (GADAMER, 1994, p. 353). No entanto, a investigação histórica sempre permanece sustentada pelo movimento histórico no qual se encontra a vida. Nesse contexto, em diferentes momentos, entra em jogo a coisa que se representa historicamente sem se esgotar. “O que satisfaz a nossa consciência histórica é sempre uma pluralidade de vozes nas quais ressoa o passado”. E Gadamer complementa: “Este só aparece na multiplicidade de ditas vozes: tal é a essência da tradição de que participamos e queremos participar” (Ibidem, p. 353).

Participamos da tradição de modo que é nela que se dá o movimento histórico em que se desenrola a nossa vida. Não há como sair dessa situação, não há como sustentar uma perspectiva que admita a subjetividade intacta do peso que a tradição exerce sobre ela. Nisso Theunissen está correto, e é muito preciso, ao escrever: “O pensamento fundamental e mais

inovador de Gadamer é que cada compreender atual pertence ao acontecer da tradição viva” (2001, p. 81).

A racionalidade está desde sempre imanente à tradição. Logo, falar em tradição pressupõe de antemão a existência dessa racionalidade intrínseca à tradição, enquanto modo de ser. Ao mesmo tempo em que o ser humano vive os desafios do presente, não consegue escapar ao fato de se relacionar com a tradição que se efetiva em um presente sempre aberto⁵. Em outras palavras, significa reconhecer que a tradição viva, enquanto “ser a” da compreensão, exige o encontro do sujeito com as tradições à base das quais acontece sua compreensão.

Podemos dizer, portanto, que não há formação (*Bildung*) fora da tradição dentro da qual ela se desenrola; logo, não há como escapar ao peso que a tradição exerce sobre o sujeito imbuído nesse contexto. Há sempre um acontecer que supera, em muito, o que compreendemos. A título de exemplo, se aproximarmos essa discussão com a área do ensino, podemos dizer, em conformidade com Charlot (2000, p. 78), que a relação com o saber “é relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades”.

Diante da tradição, a relação com o saber pode apresentar uma dimensão epistêmica e envolver o aprender a dominar uma atividade ou utilizar um objeto de forma pertinente, a expressar de forma articulada essa atividade ou seu pensamento.

Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Inseparável da dimensão de identidade está a dimensão social, pois não há sujeito senão em um mundo e em relações intersubjetivas, de modo que existe identidade porque existe o outro. Charlot (2000), ao analisar o saber e as figuras do aprender, afirma que a questão do aprender é distinta da questão do saber, pelo fato de que aquela é muito mais ampla do que a do saber. Ao mesmo tempo em que uma pessoa busca apropriar-se de um saber, ela não consegue escapar aos vínculos com sua história, com sua cultura e os que habitam seu mundo da vida. Em outras palavras, ao adentrar na própria tradição, estamos já nos apropriando da tradição a partir da qual constituímos nosso ser.

O tema da apropriação da tradição de Gadamer proporciona o modo e a maneira como ele mesmo se apropria da tradição. Nessa direção, Theunissen esclarece-o ao expor que “haverá que ter em conta algo mais que uma marcha através de um pedaço de história do espírito, a saber, um processo de auto-constituição da hermenêutica filosófica” (2001, p. 84). Para desenvolver essa tese, descreve quatro níveis distintos, que serão expostos rapidamente e analisados a seguir.

O primeiro nível caracteriza-se pela apropriação criativa do dialogismo judeu-alemão, que, segundo o próprio Gadamer, foi muito prematura. Provém daí a proximidade com Buber, Rosenzweig, Jacobi, Herder, Hamann e Wilhelm von Humboldt, assim como Schleiermacher. Dessa corrente temos a proximidade entre linguagem e diálogo.

Gadamer concebe um texto transmitido – e, em última instância, as tradições vivas mesmas – como um tu. Também é uma herança dialógica que não busque o tu, como Schleiermacher, no sujeito do qual procede o texto. O texto mesmo é o tu. Porém também o é no modo dialógico, de um interlocutor que me fala. A dialógica pode servir de modelo de um compreender que se coloca frente à pretensão das tradições vivas,

5 O fechamento do presente no fundo significa que perdemos a perspectiva do diálogo com a tradição e passamos a repetir, de modo tautológico, o que julgamos ser verdadeiro.

porque, ao interpelar a alguém, o pressupõe um *ser* interpelado (THEUNISSEN, 2001, p. 85).

Mesmo que o texto seja o tu, não significa a necessidade de retrocesso à subjetividade do outro, porém, que a experiência hermenêutica leva à compreensão de que “a tradição não entende o texto transmitido como a manifestação vital de um tu, mas como um conteúdo de sentido, sem nenhum vínculo com os que estão opinando ali, ao eu e ao tu” (GADAMER, 1994, p. 434). O tu não pode ser tomado como objeto, antes pelo contrário, ele mesmo é sujeito de sua experiência com um outro tu. O que acontece ali, postado no meio, como dizem os gregos, elucida que, na experiência hermenêutica, se abre um espaço que tem a ver com a questão da tradição.

A tradição tem que falar por meio de si mesma, pois não pode ser dominada e conhecida pela experiência, é linguagem, e mantém a autonomia frente ao comportamento moral de um tu. “É pura ilusão ver no outro um instrumento completamente dominável e manipulável” (GADAMER, 1994, p. 436). A presença do outro por si só já nos instiga. Nesse contexto, fica evidente que é um equívoco pensar um processo de aprendizagem como um sistema fechado, seja de atividades, seja de competências e habilidades. Muito antes, as aprendizagens acontecem durante toda vida e vão assumindo contornos singulares que traçam os rumos de cada pessoa no exercício de suas funções profissionais, sociais e individuais.

Theunissen (2001) divide o segundo nível da autoconstituição da hermenêutica em duas partes. Na primeira parte, ocorre a constatação de que compreender um texto significa apanhar o que ele tem a dizer sobre o assunto, apontando para além dos interlocutores. Trata-se de trazer à tona a perspectiva dialética socrático-platônica, que busca por detrás das opiniões, e seguir em direção ao verdadeiro, ultrapassando as aparências. “No diálogo do mundo da vida, compreender era um compreender-se das pessoas, entre as quais reinava, de antemão, um acordo do que não teria senão que afirmar-se (*sic*) no curso de sua conversação” (THEUNISSEN, 2001, p. 87).

Assim como ocorre no diálogo vivo, persegue-se o acordo, mediante a afirmação e a réplica, por meio de palavras adequadas, gestos, ênfases que ajudem o interlocutor na sua compreensão, também ocorre quando interpretamos as Sagradas Escrituras e mesmo o texto jurídico. Não se trata de uma fixação do sentido, mas muito antes de abrir, no texto mesmo, um horizonte de interpretação e compreensão que haverá de levar o leitor a uma tentação reiterada de submergir-se em algo com alguém. Há algo mais, portanto, um potencial de alteridade que está além do consenso no comum.

Essa situação da não possibilidade de dominar o espaço, que já ultrapassa a subjetividade, torna-se prova da necessidade de levarmos a sério a questão da apropriação da tradição para produção de sentidos. “A participação das ideias se converte em uma participação das tradições, tanto por parte do texto como por parte do intérprete” (THEUNISSEN, 2001, p. 88). Ambos vão entrando em sintonia em torno da coisa mesma, em torno de algo que permanece postado entre ambos a criarem um intercâmbio entre si.

Já em outro nível podemos perceber um novo giro no pensamento hermenêutico dado por Gadamer. Theunissen o expressa ao escrever que é “Hegel que unifica a dialética socrática com a filosofia dos primeiros gregos e o platonismo tardio” (2001, p. 88). Isso se explicita também na afirmação de que, “[...] se consideramos conveniente guiar-nos mais por Hegel que por Schleiermacher, teremos que acentuar de uma maneira distinta toda a história da hermenêutica” (GADAMER, 1994, p. 225).

Há uma expressão hegeliana, a saber, “fazer da coisa mesma”, que, para Gadamer, está relacionada ao processo de “desvelamento”, “desocultamento” de uma verdade a qual se mostra ao intérprete, que faz uma busca prévia do todo de sentido e submete-o à prova nas

partes individuais. Resulta daí que, no texto, a aproximação com o sentido verdadeiro se mostra como conformidade do particular com o conjunto. *É uma característica universal da formação buscar manter-se aberta ao diferente, para outros pontos de vista mais universais (GADAMER, 2007).*

Não podemos perder de vista que Gadamer não permanece preso à perspectiva hegeliana. A questão central gira em torno da não aceitação do acontecer fundamental como automediação total da razão, pois o conceito de experiência torna-se o ponto de separação de ambas as perspectivas. Na hermenêutica não existe a culminação plena (*Vollendung*), mantendo a abertura para novas possibilidades. Significa dizer que uma experiência não se acaba nem se alcança nela uma configuração mais alta de um saber acabado. A experiência que se efetiva é propriamente o *aí (Da)*⁶. Ela sempre mantém um vínculo estreito com o espaço, que é o *aí*, onde o conhecimento se efetiva. Do contrário, teríamos uma consumação (*verenden*) da experiência no saber absoluto.

Novas tecnologias: breves contextualizações

O contexto de novas tecnologias e a facilitação no acesso às informações têm produzido significativa mudança na postura humana com relação ao conhecimento. A modernidade buscou a segurança no modelo linear de construção de conhecimento, impulsionando uma perspectiva de separação rígida entre sujeito e objeto. Essa perspectiva se firmou como paradigma predominante dentro das ciências. Trata-se do modelo que vem desde Descartes, perpassando gerações e sendo adotado em muitas áreas do saber como “o modelo” por excelência na construção do conhecimento.

Contemporaneamente, com o advento de novas ferramentas tecnológicas, como é o caso do computador e da internet, cresce a preocupação com relação a novas posturas em relação ao conhecimento. Não se trata de questionar a utilidade das novas ferramentas, mas, antes, de percebermos em que medida fazem parte da vida, assim como a compreensão que temos das tecnologias de informação e comunicação. Conforme Máttar Neto (2003), a evolução da humanidade em relação à comunicação e à transmissão de informações pode ser dividida em quatro grandes estágios: a sociedade oral, a sociedade da escrita, a sociedade da imprensa e a sociedade eletrônica (a aldeia global).

Nas sociedades anteriores à escrita, comenta Lévy (2000), o saber prático, mítico e ritual é encarnado pela *comunidade viva*. Quando um ancião morre, é uma biblioteca que se vai juntamente com ele. Com o surgimento da escrita, o saber é transmitido pelo *livro*. O *intérprete* é quem passa a ser a referência em relação ao conhecimento. Após a invenção da impressão, a ciência moderna encontrou uma boa possibilidade para se firmar como o modelo por excelência na construção do conhecimento. Poderíamos, em uma linguagem metafórica, argumentar que o saber passou a ser transmitido pela biblioteca. Hoje, vivemos uma espécie de retorno em espiral à oralidade original. O saber pode ser novamente transmitido pelas comunidades humanas vivas, visto a partir de outro lugar, no *ciberespaço*. É nessa nova configuração que as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes⁷.

Conforme Lévy (2000, p. 17):

O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam

6 Cf. Heidegger (1998).

7 Ver a esse respeito Neuenfeld et al., 2010.

esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Há a crescente presença da tecnologia nos mais diversos ambientes de discussão, e o homem contemporâneo já se habituou a conviver com as tecnologias da informação. Essa situação vem impactando na sala de aula. Percebemos que, a partir dos anos 1990, houve facilidade de acesso a computadores capazes de suportar grande quantidade de informações gráfica e textual, consolidando-se as redes de computadores, o uso do correio eletrônico (*e-mail*) e a publicação eletrônica.

Diante desse novo contexto, dois elementos que mais caracterizam a internet são o hipertexto e a hipermídia. "Ao contrário da estrutura estática do texto tradicional, o hipertexto caracteriza-se pela metamorfose e constante mutação. Com o hipertexto, foram introduzidas formas de escrever performativas, substituindo as formas de escrever estruturais das mídias escritas e impressas" (MÁTTAR NETO, 2003, p. 109).

A hipermídia pode ser definida como uma simultaneidade de mídias e que também se organiza por *links*. Ela é, por natureza, múltipla e heterogênea, confluindo imagens, sons, palavras, textos, organizados por relações e conexões diversas, que possibilitam diversos fluxos de "leitura" (MÁTTAR NETO, 2003).

A era da informática estabeleceu nova ruptura em relação à sociedade da imprensa. Da estabilidade da linguagem representada estaticamente nos livros passamos à instabilidade da linguagem eletrônica, dos escribas aos internautas (Cf. MÁTTAR NETO, 2003). Com a revolução microeletrônica, as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e substituídas por autômatos. A informação agora se apresenta digitalizada e virtualizada. Passamos do texto impresso à possibilidade do texto processado, do livro impresso ao livro eletrônico, ao acesso facilitado de mídias eletrônicas, a exemplo de documentários disponibilizados no *Youtube*.

Não há como negar que, em tempos contemporâneos, eis que o acesso ao conhecimento tem sido impactado fortemente pelas novas tecnologias. As representações em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores", serão substituídas pela imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 2000).

Os resultados dos estudos realizados (SCHUCK, 2010; NEUENFELDT, 2008) sobre compreensões de pesquisa dos alunos de Ensino Médio e de Ensino Superior na Univas/RS/BRA chamou a atenção dos pesquisadores. Em pesquisa feita com 373 alunos do 3º ano do Ensino Médio dos municípios de Lajeado, Estrela, Arroio do Meio e Encantado, RS/BRA, em 2008, ao investigar o uso da Internet como fonte de pesquisa e o modo como ela é utilizada para elaboração de trabalhos escolares, evidenciou-se que:

[...] predomina tendência à reprodução do conhecimento, pois 9% deles falaram diretamente que copiam e colam e 52% que juntam diversos textos copiando e colando o que interessa, o que não difere muito. Ler e interpretar reescrevendo é citado por 14% e ler e escrever novo texto a partir das ideias apresentadas, por 21% (NEUENFELDT, 2008, p. 10).

Em relação ao Ensino Superior, constatou-se que há falta de reflexão em relação à pesquisa por parte de alunos universitários, apontando fortes indícios de ligação direta entre a escola básica e a falta de compreensão metodológica de pesquisa, predominando entre os alunos postura passiva frente à pesquisa (NEUENFELDT, 2011). Corroborando com esse

quadro, em 2010, ao buscar compreender o modo como ocorre a iniciação à pesquisa no Ensino Superior a partir dos professores que atuam com as disciplinas relacionadas a essa área na Univates, constatou-se que há grande preocupação em relação à compreensão de ciência e de pesquisa, porém há também a necessidade de desenvolver nos alunos a autonomia e a autoria.

Se é verdade a frase dita por Pierre Lévy, em conferência realizada na Univates, de que é chegada uma nova era e que estamos na pré-história dela, então urge que se leve ainda mais a sério a discussão a respeito da formação e da apropriação da tradição. Tratar-se-ia de uma nova tradição? Respondo: impossível, pois não há possibilidade, pelo demonstrado anteriormente, de iniciar uma tradição do marco zero. Todo o pensar sobre, toda a tentativa de compreender se efetiva já sempre dentro de uma tradição.

Fica evidenciado, portanto, que não é possível ser sujeito da história sem que ocorra a apropriação da tradição. “Somente um ser-aí que obedece às suas próprias tradições, isto é, àquelas que lhe são próprias, sabe e pode tomar decisões que fazem história” (GADAMER, 2007, p. 143). Evidentemente não se trata de uma obediência cega, porém, muito antes, da possibilidade do encontro mais profundo com as próprias raízes, o que poderíamos denominar como certo grau de autoconsciência.

Por tudo o que foi exposto no presente texto, percebemos que, se quisermos compreender o compreender efetivamente, não há como fazê-lo *à mercê* da questão da apropriação da tradição, uma vez que, seguindo as trilhas de Gadamer, podemos dizer que o ser que pode ser compreendido é linguagem. Sendo a linguagem condição de possibilidade para que o mundo se torne significativo, podemos afirmar que é na tradição viva que reside a possibilidade de algo poder vir à tona pela linguagem, e assim ser compreendido, podendo as novas tecnologias de informação e comunicação ser instrumentos de auxílio nessa caminhada.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Método I**: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Ed. Sígueme, 1996.

_____. **Verdad y Método II**. Salamanca: Ed. Sígueme, 1994.

_____. **El inicio de la sabiduría**. Barcelona: Paidós, 2001.

_____. **Hermenéutica em retrospectiva**. Vol.2. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUTIÉRREZ, Carlos B. **Ensayos hermenéuticos**. México: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser y Tiempo**. Santiago de Chile: Ed. Universitaria, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MÁTTAR NETO, João Augusto. **Metodologia Científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2003.

NEUENFELD, Derli J.; et al. Iniciação à Pesquisa no Ensino Superior: desafio dos docentes no ensino dos primeiros passos. **Ciência e Educação**. V.17, n.2, p. 289-300, 2011.

NEUENFELDT, D. J. et al. A cibercultura e os alunos do ensino médio: apontamentos e reflexões. **Lecturas: educación física y deportes**. Buenos Aires, v. 13, Revista Digital n. 126, p. 1-13, 2008.

Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/a-cibercultura-e-os-alunos-do-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 19 março de 2014.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o Ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM, 3, 2010, Pernambuco, **Anais eletrônicos**. Pernambuco: UFPE. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Rogério-Schuck&Derli-Juliano-Neuenfeldt.pdf>>. Acesso em: 19 março de 2014.

THEUNISSEN, Michael. La hermenéutica filosófica como fenomenología del apropiamiento de la tradición. In: **El ser que puede ser comprendido es lenguaje: Homenaje a Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Síntesis, 2001.

PROVOCAÇÕES PARA UM POSSÍVEL DESLOCAMENTO: NOTAS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Cláudia Inês Horn¹
Fabiane Olegário²

Resumo: Neste artigo, não temos a intenção de apresentar resultados de pesquisa nem mostrar depoimentos e entrevistas de professores sobre a formação docente. Queremos, antes de tudo, propor um texto que nos instigue a dar outros sentidos à formação de professores, que possa dar vida à cultura do estranhamento e, sobretudo, que possibilite a instauração da dúvida e a suspensão das certezas. Interessa-nos pensar em uma docência que se circunscreve em contornos da micropolítica, localizada em zonas de experimentação, de instabilidade e de incertezas, permitindo-nos compor algo mais próximo das forças inventivas. Forças que resistam aos clichês e às representações homogêneas e verdadeiras de escola, professor e aluno; para isso, apostamos na resistência de formas instituídas e na força do acontecimento.

Palavras-chave: Docência. Formação. Experimentação.

Abstract: In this paper, we neither present research results nor show testimonies and interviews with teachers about teacher education. Above all, we propose a text that can instigate us to give other meanings to teacher education, give life to the culture of strangement and, particularly, enable the instauration of doubt and suspension of certainties. We are interested in thinking about teaching as circumscribed in the contours of micro-politics, which is localized in zones of experimentation, instability and uncertainties, thus enabling us to design something closer to invention forces. Forces that resist to cliches and homogeneous, true representations of school, teacher and student; in order to do that, we bet on both theres is tance of the instituted forms and the force of the event.

Keywords: Teaching. Education. Experimentation.

Revolta

[...] a educação, parece dormir um sono profundo e impassível às turbulências que batem à porta de nossa contemporaneidade. E isso, talvez, porque ela esteja, para sua infelicidade, se habituando a trocar o pensamento, pelo menos o digno desse nome, por clichês, por jargões, por lugares comuns e palavras de ordem (GADELHA, 2012, p. 83).

Inquietudes! É disso que se trata quando percebemos que cada vez mais os clichês fazem parte da formação de professores – “nós próprios nos constituímos muitas vezes em verdadeiros clichês” (FISCHER, 2005, p. 126). Percebemos formas estratificadas em relação à formação de professores, visto que geralmente a ênfase está na valorização das “práticas” e não na “teoria”. Também o pouco investimento e a falta de tempo para as formações pedagógicas parecem configurar-se como um imperativo atual. Outro aspecto que chama a atenção é a

1 Doutoranda em Educação – Unisinos. Mestre em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Pedagogia – Departamento de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais do Centro Universitário UNIVATES/Lajeado-RS-Brasil. *E-mail:* clauhorn@yahoo.com.br.

2 Mestra em Educação – Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora do curso de Pedagogia – Departamento de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais do Centro Universitário UNIVATES/Lajeado-RS-Brasil. *E-mail:* fabiole@univates.br.

expansão de empresas que transformam a formação docente em negócio, burocratizando seus processos. Poderíamos seguir listando algumas formas convencionais de estratégias para a formação docente, porém, nesta escrita, não desejamos olhar essa formação a partir de um cenário macro, analisando as políticas de formação, tampouco o perfil profissional para os futuros pedagogos, apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, nem analisar a legislação e as estratégias políticas para valorização do magistério³.

Interessa-nos pensar a formação docente de uma perspectiva micro, ou seja, implicada nas “pequenas revoltas diárias” (RAJCHMAN, 1989, p. 81). Trata-se, portanto, de criar práticas de operação combativas que tensionam a permanência de um modelo baseado na dimensão macropolítica. Ao fazer esse movimento, recorreremos a Walter Kohan (2004) quando escreve sobre a macropolítica e a micropolítica.

A macropolítica compreende a história, as maiorias, o tempo cronológico (*chrónos*), o modelo e os espaços molares, binários, ressonantes (KOHAN, 2004). A micropolítica abarca os “segmentos moleculares, o rizoma, onde as binaridades vêm de multiplicidades, e os círculos não são concêntricos” (KOHAN, 2004, p. 61). Considerar a micropolítica seria potencializar os espaços das minorias, o tempo áion, as linhas de fuga, a interrupção da história, seria pensar em um novo início (KOHAN, 2004). Enquanto a primeira reforça a continuidade cronológica, da história, das maiorias e dos efeitos (KOHAN, 2004), a segunda dá vazão à experiência, ao acontecimento, à ruptura da história “como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 62). Entretanto, como afirma Kohan, não é possível mapear ou visualizar uma e outra, visto que uma não se sobrepõe à outra, uma não existe para fazer morrer a outra, pois “as linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem” (KOHAN, 2004, p. 63), convivendo mutuamente.

A dimensão macropolítica, expressa por meio de leis, diretrizes curriculares, planos decenais, políticas públicas, normas e pareceres, confere o *status* de verdade que legitima a produção das representações acerca da educação escolarizada. Pensando nisso, podemos indagar: de que “modo o plano macro atravessa a vida das coletividades”? (DIAS, 2012, p. 47). Já o plano micropolítico é produzido por forças capazes de arrombar o pensamento da representação, borrando as verdades macropolíticas que se traduzem pelo imperativo do dever ser e do dever fazer. Cabe aqui a seguinte ressalva: quando nos referimos à micropolítica ou à macropolítica, não estamos fazendo relações lineares com “quantidades numéricas, pois uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria” (OLEGÁRIO, 2011, p. 56).

Pensar micro é, sobretudo, implicar-se em atos de revolta e de combate:

Contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecendo nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 2002, p. 173).

“Os proprietários de certezas”: os *experts* na formação docente

O maior perigo para a pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda a espécie, na

3 Essa temática é bastante cara para nós, uma vez que atuamos como docentes em cursos de formação de professores, tanto na formação inicial, no curso de graduação em Pedagogia, quanto na formação continuada, em cursos e projetos de extensão no Centro Universitário UNIVATES/Lajeado/RS e, portanto, movimentamos em planos macro e micropolíticos para pensar a formação docente.

tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções (LARROSA, 1998, p. 8).

Podemos dizer aqui que uma pedagogia pensada no plano macropolítico se constitui enquanto *expertise* na formação docente, prescrevendo modos de ser professor, de ensinar e de aprender, legitimando conhecimentos verdadeiros que se expressam nas demandas diárias da escola, sejam eles relacionados ao plano pedagógico, sejam referentes a questões administrativas. Ao utilizarmos a palavra *expertise*, buscamos inspirações nas escritas de Nicolas Rose (2011), quando analisa o papel social da Psicologia, o seu modo de dizer a verdade sobre os seres humanos e o modo de agir sobre eles para aperfeiçoá-los, caracterizando-a como uma *expertise*. *Expertise* seria “um tipo particular de *autoridade* social, caracteristicamente desenvolvida em torno de *problemas*, exercendo certo olhar *diagnóstico*, fundada sobre uma reivindicação de *verdade*, afirmando eficácia técnica e reconhecendo virtudes éticas *humanas*” (ROSE, 2011, p. 123, grifos do autor).

Ao mapear uma progressiva pedagogização dos gestos pessoais, Aquino (2013) mostra-nos que o jogo do *expert* se dá, incansavelmente, por meio de um trabalho de inculcação de ideais que, repetidos até a exaustão, se reduzirão a alguns *slogans*, como: o dever/direito de desenvolver-se; a construção de uma vida melhor; o aprender a aprender, entre outros. “*Slogans* de vocação empreendedora que a todos abarcariam, remetendo as existências escolares a um (auto)patrulhamento eterno e, por extensão, a um endividamento mais que voluntário: autoimpingido, autogerido e retroalimentador” (AQUINO, 2013, p. 205).

Talvez seja oportuno marcar aqui os pressupostos da *Didática Magna*, de Jan Amos Comenius, datada de 1649, considerada a obra que fundou a pedagogia moderna. De acordo com Bujes (2010), Comenius lançou a base da pedagogia que existe até hoje, como, por exemplo, a universalidade da escola, o seu acesso como pública, a sua especialização e ordenação, além da responsabilidade compartilhada com a família. Alguns traços da organização das instituições escolares, considerando a sua simultaneidade, a graduação dos tempos, conteúdos, níveis e dificuldades, ainda são característicos da maioria das escolas na atualidade. Vemos nascer uma pedagogia prescritiva, normalizadora, marcada pela “arte que inventa e modela o ‘sujeito moderno’, regulando seus tempos e espaços, dando ordem à sua vida, dirigindo e orientando a sua conduta” (CAMOZZATO; COSTA, 2013b, p. 163).

Se a pedagogia moderna busca disciplinar e normalizar tanto os saberes quanto os sujeitos dos quais se ocupa, na contemporaneidade, “a pedagogia se transforma e reinventa para dizer as verdades desse tempo, também os espaços onde ela atua se multiplicam e pluralizam” (CAMOZZATO; COSTA, 2013a, p. 24).

Quer dizer, nas dificuldades para educar num mundo com mudanças tão incisivas, mais pedagogias emergem para corresponder a novas necessidades. Pedagogias proliferam e são acionadas para refletir e aprimorar o desempenho das práticas de educação, aumentar suas chances de sucesso e as possibilidades de tornar os sujeitos educados e governáveis (CAMOZZATO; COSTA, 2013a, p. 30).

Na sociedade contemporânea, na qual todos são convidados a aprender a aprender incansavelmente em muitos lugares, não sendo mais a escola e a sala de aula os únicos espaços em as pessoas são convocadas a aprender, vemos surgir e proliferar muitas pedagogias, que precisam dar conta das atuais transformações. O alargamento da ação educativa confere às pedagogias uma posição de destaque, e, por sua vez, os profissionais que sustentam essa pedagogia nunca foram tão convidados a se “especializarem” e a “refletirem sobre suas práticas” quanto nos últimos anos (AQUINO, 2013).

Queremos problematizar aqui os deslocamentos da própria pedagogia e suas novas configurações, as quais atravessam as relações sociais, pedagogizando seus próprios processos pedagógicos e os modos de vida. No “âmbito propriamente pedagógico [...] será alvo privilegiado do jogo do *expert*, sendo os protagonistas escolares – em particular, o professorado – um segmento populacional amplamente visado no que tange à exaltação e à incorporação contínuas de missões de cunho governamentalizador” (AQUINO, 2013, p. 206).

Não temos a intenção de cair nos abismos da celebração ou demonização; não pretendemos reduzir o papel dos *experts* na formação docente; sugerimos, antes de tudo, elaborar perguntas menos óbvias, desenvolver um olhar menos conformado para os movimentos da formação docente. Lutar para potencializar algumas porosidades no cotidiano da vida docente, para além daquilo que parece estar posto.

Porosidades

Inventamos ou erramos (KOHAN, 2012, p. 35).

A frase acima é o mote que encontramos para pensarmos às avessas das práticas prescritivas, emancipatórias e salvacionistas constituídas pelos discursos dos *experts* que interpelam a formação de professores. Para o enfrentamento, parece-nos necessário e emergente movermo-nos pelas linhas da invenção, da errância, que se manifestam nos fluxos da experiência.

De que modo podemos nos inventar? Como podemos reinventar a docência? Tomando emprestada a frase de Kohan (2012), “inventamos ou erramos”, proferida pelo venezuelano Simón Rodrigues entre o final do século XVIII e metade do século XIX, somos convocadas a fazer uma escolha, que se dá pela invenção ou pelo erro. Interessante notar que não há dicotomia entre um termo e outro – *inventar* e *errar* –, ou seja, não havendo lados opostos, ficamos impossibilitados do exercício da refutação. Errar, errante, errância, deslocamento, viagem, inconformidade, desassossego. Inventar, sobretudo, significa errar, experimentar, ensaiar. Nessa perspectiva, “a invenção é critério de verdade, esteio epistemológico e político da vida que estamos afirmando” (KOHAN, 2012, p. 36).

Na contramão de modelos formativos dominantes que partem da ideia de que os professores são percebidos por aquilo que eles “não são, pelo que lhes falta, pelo que deveriam ser, o que deveriam saber, o que deveriam pensar, o que deveriam fazer” (LARROSA, 2004, p. 268), o sentido do aprender não está na repetição do mesmo, na reprodução do que já se sabe, mas em movimentos inéditos que se inscrevem pela via do acontecimento, em que “o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 2010, p. 73). Nesse sentido, a formação compreende o processo de transformação.

Recorremos a Larrosa (1998) para mostrar que a formação não está atrelada, como se pensa, à ideia de culminação, em termos de estado final, prontidão, preparação, desenvolvimento de competência e habilidade que atenda a uma determinada finalidade. O processo da formação, segundo Larrosa (1998), “está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta que pode acontecer qualquer coisa” (p. 64).

A ideia da viagem ao desconhecido provoca-nos a pensar que a formação tem a ver com a invenção. Formação como uma experiência estética de si mesmo, que se vê implicada pelo cuidado de si e do outro de modo ético.

Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. No campo da formação, expressa uma dimensão que ao não se fechar em dar forma ao futuro professor expande

a possibilidade de se deformar, de se transformar. Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilo de vida não conformados e não consensuais (DIAS, 2012, p. 29).

Talvez nos pareça necessário empreender esforços no sentido de estarmos em constante vigilância de nós mesmos para não sermos capturados pelos discursos que diminuem a potência de afirmar a vida como experiência, pois

A experiência seria precisamente o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo que se deixa submeter sem dificuldades à medida do que já somos (LARROSA, 2004, p. 331).

Nossa aposta é na formação docente viva e pulsante, que invista na experiência do pensamento para além do bem e do mal, pois tanto os “positivistas quanto os críticos já disseram o que tinham de dizer e já pensaram o que tinham de pensar, ainda que continue sendo importante seguir falando, seguir pensando e seguir fazendo coisas nas linhas que eles abriram” (LARROSA, 2014, p. 37). Dito de outro modo, estamos defendendo uma postura em que se possibilite traçar outras linhas, compor outras paisagens, que permita abrigar e proliferar o heterogêneo, fortificando a incerteza, a finitude, o fracasso e a paixão.

Trata-se, sobretudo, de inverter a lógica política de modelos, com seus esquemas e estratégias tão manjadas que se reproduzem “sem sobressaltos, sem surpresas” (LARROSA, 2014, p. 37). Escolhemos um gesto que permita experimentar o traço da rasura e do borramento dos discursos, fazendo vibrar em outra potência as práticas cotidianas. Trata-se de uma transgressão diária que implica recusar o molde que padroniza modos de ser, que sufoca a capacidade de inventar, restringindo as experimentações.

Estamos interessadas em pensar em uma educação que tenha como base a ideia de invenção, em que “os processos de formação não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnico-científicos, à transmissão de conteúdos/informações visando uma mudança comportamental” (DIAS, 2012, p. 29). Nessa esteira, podemos incluir “aplicação de técnicas e de teorias que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento a um objeto já dado, produto a ser consumido” (Ibidem).

Avessa a essa lógica que hoje parece dominar a elaboração e a preparação de cursos de formação de professores, está a possibilidade da formação inventiva, que “afirma um princípio ético-estético-político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria-prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação” (DIAS, 2012, p. 29). Para reinventar-se, importa atizar a sensibilidade e a força do pensamento ao experimentar-se. Formação e experiência são coexistentes, não se encontram em lados opostos, embora muitas vezes formar corra um sério risco de imobilizar o pensamento. Acreditamos que a “experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser” (LARROSA, 2014, p. 48).

Para marcar o caráter da experiência na formação docente, ressaltamos que “formação não é simplesmente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe com um campo de forças criando uma ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação” (DIAS, 2012, p. 30). O modo como se tem pensado a formação docente está diretamente atrelado ao contexto histórico, que, por sua vez, não se desmembra das relações sociais, econômicas e políticas, tornando-se impossível o desejo dos *experts* de descrever a realidade de uma única maneira, como se fosse possível pensar a formação docente de forma homogênea.

Antes de cairmos na armadilha do discurso dominante que se volta à necessidade de o professor qualificar-se, no sentido de propor práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, queremos assinalar que a formação inventiva nada tem a ver com a ideia de inovação. Na contramão da ânsia inovadora, “a formação inventiva trabalha sobre o signo do novo e do imprevisto” (DIAS, 2012, p. 31).

Para finalizar, retomamos a frase “inventamos ou erramos” para pensar a errância como motor pulsante da invenção. Nossa intenção, com este texto, que também se constitui como uma experiência, foi conversar com o leitor. A ideia de conversar com o outro relaciona-se com a proposta de Larrosa (2014), pois:

Já basta de falar (ou de escrever) em nome da realidade, em nome da prática, em nome do futuro ou em nome de qualquer outra abstração semelhante. Já basta de falar (ou de escrever) como *experts*, especialistas ou críticos, porta-vozes, já basta de falar (ou de escrever) a partir de qualquer posição. Para podermos nos falar precisamos falar e escrever, ler e escutar, talvez pensar, em nome próprio, na primeira pessoa, com as próprias palavras, com as próprias ideias (LARROSA, 2014, p. 70).

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo do docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância Contemporânea e reconfiguração das racionalidades de governo. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2010, Londrina PR. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul Anped Sul**, 2010, v. 1, p. 1-15.

CAMOZZATO, Viviane; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 24, p. 161-182, 2013.

CAMOZZATO, Viviane; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação** (FaE/PPGE/UFPel). Pelotas, v. 44, p. 22-44, março/abril 2013a.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. IN: DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria; (Orgs.) **Caminhos Investigativos III. Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense, 2010. 2ª ed. rev.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? IN: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 74-83.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. In: **Revista Educação & Realidade**. Gilles Deleuze. v. 27, n.2, jul/dez 2002. Porto Alegre: Editora Universidade.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (Org). **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter. **A escola pública aposta no pensamento.** Belo Horizonte: DP&A, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Danças piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Editora Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

OLEGÁRIO, Fabiane. **Rastros das linhas menores de escrita.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/FabianeOlegario.pdf>>. Acesso em 23 de fevereiro 2015.

RAJCHMAN, J. **Foucault: a liberdade da filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1989.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs:** psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PARFOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CUIDADO NAS RELAÇÕES ÉTICO-ESTÉTICAS NA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Tania Micheline Miorando¹

Resumo: O objetivo deste artigo é passear rapidamente pelas memórias de nove semestres de formação de professores-cursistas no curso de Pedagogia, na função de coordenadora de curso. As escritas movem-se a rabiscar traços do imaginário social (CASTORIADIS, 1989), a serem lidas na formação de professores sob a experiência do cuidado (FOUCAULT, 2004) nas relações ético-estéticas (HERMANN, 2010), que se quer sejam mais sensíveis nas escolas e entre seus professores. A metodologia para efetivar este estudo ocorreu ao analisar as narrativas de formação (JOSSO, 2004) por meio de memórias (ABRAHAÃO, 2004) que se fizeram marcantes durante o exercício de coordenação, lembrando depoimentos do(as) professor(as)-cursista(s), suas falas e citações em trabalhos escritos ao longo do curso. Ao final, temos um artigo que se abre como um álbum que mostra momentos significativos da formação dos professores que compartilharam esse espaço de estudo e formação na educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação básica. Parfor.

Abstract: The purpose of this article is to go quickly through the memories of nine semesters of teacher-students, from Pedagogy course, in the function of course coordinator. What was written move to scribble traces of the Social Imaginary (CASTORIADIS, 1989) to be read in the teacher education in the experience of care (FOUCAULT, 2004) on the ethical and aesthetic relations (HERMANN, 2010), that even are more sensitive in schools and among their teachers. The methodology to carry out this study occurred in analyzing the formation of narratives (JOSSO, 2004) through memories (ABRAHAÃO, 2004), which became striking during the coordination exercise, reminding testimony of the teacher-students, their speeches and quotes in written assignments throughout the course. Finally, we have an article that we want to open up like an album showing significant moments in the training of teachers who shared this space of study and training in education.

Keywords: Teacher Training. Basic education. Parfor.

Primeiras cenas: as motivações para uma escrita-registro

Abro a escrita deste artigo trazendo as memórias de nove semestres de formação de professores no curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, de Lajeado/RS/BRA, mantido pelo convênio Parfor/Capes (leia-se: Plano Nacional de Formação de Professores/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), oferecido aos professores da rede pública em atuação na educação básica, mas em espaço diferente da sua formação inicial. As memórias serão fotografias que, somados aos seus milhares, se transformam no filme documentário que produzimos de nossas lembranças de um tempo vivido e querido ser lembrado em cada reencontro que a turma faz acontecer.

O movimento que animou provocar deslocamentos na formação de professores (DIAS, 2011) da rede pública em busca de formação no curso de Pedagogia precisou ficar aqui

1 Educadora Especial. Mestra em Educação. Professora assistente no Centro Universitário UNIVATES. *E-mail:* tmiorando@gmail.com.

registrado, pelo tanto de importância que se fez calcar na vida do(as) professor(as)-cursista(as)² e da minha, enquanto ocupava a função de coordenadora do curso. Este artigo, por ter sob um dos enfoques o de salvaguardar tantos momentos significativos do curso, traz narrativas endereçadas a reavivar memórias que, reanimadas, também permaneçam ainda acessíveis pelos escritos que se fizeram produzir para este estudo.

O colorido para pensar a formação de professores, neste trabalho, veio sob formatos que nos levam a visualizar as nuances que daremos a um conhecimento que persistimos levar adiante por meio de professores que atuarão com estudantes da educação básica, na rede pública de ensino. A isso ensaio minhas narrativas sob a discussão da estética, que, compreendida como percepção pelos sentidos ao que nos afeta, move-se pela formação que nos traduz em práticas de nossa docência. Permeiam minha argumentação lampejos que sinalizam as relações ético-estéticas pela valoração que fizemos ao pensar a educação: o que impacta o fazer na educação e o quanto os afectos (DELEUZE, 2000) nos atravessam.

Trarei para pensar nas tramas deste estudo as relações que se embrenham na educação pelo olhar ético-estético (HERMANN, 2010), passando pelo cuidado de si (FOUCAULT, 2004), em movimentos de escritas que se entrelaçam pela aprendizagem biográfica (ABRAHÃO, 2004). Não se apagam pelo tempo porque se enriquecem ao constituir profissionalmente um professor que reúne situações e experiências formadoras (JOSSO, 2004) em acontecimentos da vida, partilhadas na configuração narrativa de dizer de si e da história que passa a compor sua história de vida (SOUZA, 2008) e formação.

A investigação narrativa se põe como uma metodologia apropriada por prover seus dados em buscas de memórias e percepções dos sujeitos relacionados com os fatos em estudo (LOCK; CHURUKIAN, 2004), cujas narrativas permitem elencar um conjunto de circunstâncias que explicam um evento pela voz de seus participantes. A narrativa de formação (JOSSO, 2004) traz em retomada momentos significativos de nossa trajetória reabertos por meio de leitura original, do qual podem ser pinçados os elementos para análise, dentro da pesquisa qualitativa em educação (WELLER & PFAFF, 2013), a serem compreendidos como momentos significativos e transformadores de nossos percursos de vida.

Os elementos reunidos para criar o cenário metodológico para este ensaio formou-se ao juntar os fotogramas das memórias que atravessaram o tempo deste (per)curso e têm sua coletânea em recortes de depoimentos e citações de textos de Trabalhos de Conclusão de Curso do(as) professor(as)-cursistas, leituras de relatórios dos professores formadores para a escrita de um relatório anual do curso enviado à Capes e a sonoridade de falas realizadas em corredores, em gabinetes e em momentos de reuniões com o(as) professor(as)-cursistas ao longo deste estudo, que pretende parecer um documentário escrito. Ao final, pelo seu conjunto e movimento, acontece o filme: um registro para essa experiência vivida e agora registrada!

Sigo pistas em uma trilha: convido você, leitor, a andar comigo, atravessar cenários que remontam memórias em que experimentei a coordenação do curso de Pedagogia Parfor e a companhia de professoras, enobrecidas pelo olhar cotidiano em suas práticas pedagógicas nas escolas públicas. Sorrisos felizes, por ora, preocupados, e, em outros, despreocupados, esperançosos e cheios de vida! Conversas marcadas por tímidos segredos que se encorajavam de vivacidade por saberem de suas importantes funções diárias nas escolas em que atuam.

Para olhar de volta aos momentos vividos no curso, procurei ver seu conjunto, enfocando uma estética que mostra/fala um pouco de quem somos e a complexidade da qual somos formados. Não para facilitar as condições de aprendizagens pedagógicas, como poderiam

2 A turma que será referida em todo artigo foi composta por 28 professoras-cursistas e um professor-cursista. Usa-se essa nomenclatura, adotada pela Capes, aos referidos professores em respeito à função que já ocupam nas escolas, para além dos espaços de estudantes em um curso de formação de professores.

supor categorias colocadas em processo de arquivamento pelo tradicional movimento didático de sala de aula, mas como quadros que mostram momentos importantes e que se destacam no fazer diário de uma composição para uma formação permanente em educação.

Não estamos pensando a formação como a reunião de muitas informações sobre a educação e seus saberes e fazeres pedagógicos, mas como passeio a um campo de estudo. O ir e vir, muitas vezes problematizando os textos lidos em discussões produzidas no calor de debates que adormecem e acordam entre os encontros-aulas de professores que pisam o chão de escola pública e os espaços que se queiram formadores, na universidade, passam a suspender afirmações recorrentes e visualizam potencialidades para um fazer docente a ser experimentado.

O colorido das cenas: relações ético-estéticas do fazer docente na formação

As práticas formativas não apenas no fazer, mas ao interpretar o mundo que nos constitui, complexificam-se em relações que se estabelecem e abordam o cuidado que levamos às nossas ações. Pensar a formação de professores é dedicar atenção a uma educação não para um pequeno grupo de privilegiados, mas que contemple a todos, como direito social: “Art. 205. A educação, 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, 1998).

Os professores-cursistas vieram ao espaço universitário na busca de seus direitos. A força de reaver a realização de estudos para uma formação que qualifica e autoriza a atuação nos espaços escolares emerge do que primeiro chamamos de “sonho” para o que deveria, de fato, ser de direito! Assumir a coordenação de um curso que se apresentava como demanda social, provinda diretamente dos espaços escolares, punha-me a argumentar, sabendo ouvir o que os professores vinham buscar: nossas relações não prescindiam da ética esperada entre professores-cursistas, professores formadores e coordenação.

O curso de Pedagogia – Parfor foi para mim um divisor de águas, por onde consegui enxergar minha profissão de outra forma. Aprendi a valorizar tudo aquilo que eu já fazia em sala de aula, sem nunca saber o que estava fazendo. Estudando, percebi a importância disso tudo, das intenções nelas contidas e o que poderia proporcionar para as crianças (MORAES, 2015, p. 33).

Na fala da professora acima, a importância que assumia esse momento na sua vida está declarada: “foi para mim um divisor de águas”. A legitimidade conquistada pela graduação em uma licenciatura parece separar o tempo em ser uma professora sem os estudos na universidade e o tempo depois da titulação conquistada. A visibilidade a que se autorizou reconhecer-se profissionalmente professora foi como a de usar o óculos da formação para enxergar o que já estava posto: os fazeres docentes como prática pedagógica fundante de seus saberes.

Se a professora aprendeu “a valorizar tudo aquilo que [eu] já fazia em sala de aula”, somente no seu tempo de curso na graduação, precisamos nos perguntar quantos professores, não autorizados pela qualificação formal, ainda passarão sem receber seu valor? De que forma esta baixa estima instituída socialmente (CASTORIADIS, 1982) reflete no andamento das aulas nas escolas? Ou também passará sem ser discutido para ser reconhecido pelos órgãos competentes, responsáveis legais dos estabelecimentos de educação em nossa sociedade?

Quanto tempo mais se contratarão professores sem a formação que lhes cabe de direito para atuar profissionalmente, sabendo-se crítico a pensar na educação que produz e não como um técnico a cumprir ordens, por um salário que se justifique pela não adequação à tabela da categoria profissional docente – como os graduados? Em nome de quê? Necessidade de

professores para as escolas? Já temos professores formados em número suficiente; o que nos falta são professores nas escolas – que depois da opção pela formação, queiram ir para as escolas pelas condições oferecidas.

Quando uma professora fala da prática de estudar, mostrando sua compreensão sobre este conceito, incorporando-o, modifica suas práticas de cuidado: cuidado de si e do outro. Entende que o professor, antes de ensinar, aprende! E estuda muito! O cuidado nas relações com o outro segue uma ordem: “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2006, p. 271).

Das intenções declaradas à formação pelos professores-cursistas àquelas que ainda estão por serem conhecidas, guardadas nos jeitos de fazer, mas ainda não reconhecidas como nominadas nas teorias pedagógicas, e às aprendizagens que já vieram conhecidas, mas reconfortadas pelas relações, pelos bons encontros (ESPINOSA, 1677/1992), fizeram-se ainda mais chamativas e marcantes pela memória afetiva que acalenta. No dizer de uma professora, a intenção que a trouxe até o curso:

Estudar para mim é a busca constante do conhecimento e estar participando deste curso, nesta instituição, foi maravilhoso, conheci pessoas, colegas e professores que já fazem parte de minha vida. A formação é o resultado de muita dedicação! Sou grata a todos que me proporcionaram esta possibilidade (MORAES, 2015, p. 33).

A professora acima continua a relatar a trama que se fortalece nas relações que, permeadas pela ética do cuidado entre os professores (todos: professor(as) cursista(s) e professores formadores) do curso, aparece como proteção para outros momentos mais difíceis, exaustivos. Entretanto, os momentos que apareceram nas aulas extrapolavam o que se restringia às orientações pedagógicas para tempos que se vivesse na escola, dentro da sala de aula, com as didáticas que visavam às aprendizagens para professores e crianças, adolescentes e jovens. Assim, abria-se uma possibilidade assertiva de sair da sala de aula e continuar a compreensão de aprendizado em outros espaços.

O curso de Pedagogia – Parfor me fez entender muito a respeito do trabalho pedagógico do professor dentro e fora da sala de aula. Comecei a perceber a importância de criar um planejamento, observando os avanços e vivências do aluno (MARQUES, 2015, p. 9).

Pensar na formação é levar em conta que, como eles estão sendo formados, serão formadores, ou seja, se a sua formação se dá pelo modelo “a escola deveria...” seu discurso continuará sendo “a educação deveria...”, e não modifica o fazer por teorias educacionais que não pulam de suas páginas. Por esse cuidado no seu fazer, estabelecem-se princípios estéticos na docência, cuja professoralidade (PEREIRA, 2013) se desdobra em experiências que nos subjetivam e constituem nossas relações com o mundo (HERMANN, 2010). A arte da docência não está somente no fazer, mas em como pensar. Assim, a estética da formação se mostra por um fazer, exteriorizando o cuidado das relações com o outro.

O programa: um roteiro para se transformar em filme de qualificação docente!

O curso de Pedagogia – Parfor, do qual falamos neste artigo, esteve integrado ao Programa Federal “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), cujo regime de colaboração envolve todos que são responsáveis pela gestão, financiamento e participação em espaços que promovam a educação. A União, por sua parte, promove a Assistência Técnica e Financeira por meio da elaboração

do Plano de Ações Articuladas (PAR)³, pelo Ministério da Educação, cumprindo as metas do compromisso e a observância de suas diretrizes.

O Centro Universitário UNIVATES oferece o curso de Pedagogia desde 1994 e no qual, por atingir qualificação superior à mínima exigida para concorrer ao Edital Parfor, iniciou-se uma turma especialmente composta por professores selecionados via edital, conforme exigências do convênio, que se integra a esse programa, em 11 de março de 2011.

A Univates, para a celebração do convênio, formalizou o Termo de Adesão sob o Processo nº 23038.005147/2010-44, conforme o Diário Oficial da União de 06 de julho de 2010. Desde então, a instituição voltou seus esforços em contatos com os secretários estadual e municipais de Educação e seus representantes com relação aos municípios que compõem a regionalidade de abrangência territorial próxima à sua sede institucional, no município de Lajeado/RS/BRA, a fim de alcançar os professores que estivessem em condições de frequentar o curso.

O processo de ingresso dos professores passou inicialmente pela inscrição prévia na Plataforma Freire (<http://freire.mec.gov.br>), tendo como pré-requisito o cadastro no Censo Escolar em 2009, estar em sala de aula e ter formação diferente da exigida para as atividades que vinha realizando. A seguir, foi exigido que as Secretarias de Educação, cujos professores haviam se inscrito para frequentar algum curso pelo edital do Parfor, homologassem as inscrições para que as Instituições de Ensino Superior (IES) dessem sequência ao processo, preenchendo as vagas oferecidas.

A Univates ofereceu 50 vagas, havendo 66 inscrições, porém, foram homologadas pelas Secretarias Municipais ou Estadual de Educação apenas 49. Destas, efetivaram suas matrículas 32 professoras e um professor, que iniciaram seu curso, conforme a matriz curricular aprovada no convênio. Até o final do curso houve quatro desligamentos, sendo dois deles por tratamento de saúde que colocavam os professores em situação de incompatibilidade para frequentar as aulas por um longo período letivo e duas desistências, pois os professores optaram por desligar-se do curso.

O perfil da turma era de professores que cursavam sua primeira graduação a professores com bacharelado ou licenciatura e que atuavam em área distinta de sua formação inicial. Participaram do curso professores que residem em Lajeado, Estrela, Bom Retiro do Sul, Taquari, Teutônia, Paverama, Imigrante, Venâncio Aires, Mato Leitão, Arroio do Meio, Travesseiro e Nova Bréscia, todos municípios próximos de Lajeado/RS, sede das aulas presenciais.

As aulas aconteceram às quintas e sextas-feiras, das 18h 30min às 22h 30 min e aos sábados, das 8 h às 12 h e das 13 horas às 17 h. Em cada disciplina foram ministradas 48 horas presenciais e 12 horas a distância, perfazendo 60 horas de aula. Nos meses de janeiro, ao longo dos quatro anos, também aconteceram disciplinas de férias, em período intensivo de aulas. Esse calendário adequou nove semestres de aula, planejado segundo a matriz curricular do curso.

A primeira disciplina cursada foi Informática e Educação. Esse cuidado foi por haver a necessidade de instrumentalizar os professores no manuseio de equipamentos de informática para manterem-se informados quanto às comunicações dos professores e da Instituição, assim como armazenar, preparar e produzir os materiais para as aulas do curso e nas escolas em que atuavam. O Ambiente Virtual de Aprendizagem passou a ser um espaço de referência para os contatos com a turma e entre os participantes. Deste primeiro espaço virtual, a forma de comunicação otimizou-se para os mais diversos ambientes e redes que comportassem as tecnologias utilizadas pelos professores.

3 Para detalhes, ver em <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em 19/04/2011.

O uso do Ambiente Virtual como espaço de mediação para as discussões iniciou debates ricos em argumentação teórica e outros detalhes das práticas escolares, que ilustravam a apresentação e seus planejamentos na sua forma de agir com as crianças. A curiosidade em ampliar suas habilidades no manuseio de programas e edição de seus trabalhos passou a ser o ponto de aprendizagem das aulas, a se transpor para as escolas e seus planejamentos pedagógicos diários. Por isso, também a visita e o uso dos espaços que dispunham de diferentes ferramentas digitais passaram a compor a orientação aos professores que estavam sendo contratados para ministrar as aulas nas diversas disciplinas do curso.

Os professores-cursistas, mediante convite e conforme sua disponibilidade, participaram de eventos promovidos pela Univates e em outras instituições, para mostrar e falar de seus trabalhos e estudos. Dentre eles, na Univates, destacam-se: Diálogos na Pedagogia, Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa (Meep) e Seminário Institucional do Pibid, com Mostra de Trabalhos Didáticos e apresentação de trabalhos orais. Para alguns dos professores, a efetiva inscrição acontecia depois de reiteradas visitas e convites nas salas de aula, para momentos de explicação e encorajamento a mostrarem-se, dando visibilidade às atividades realizadas nas turmas de crianças, nas escolas, e aos trabalhos, com objetivo de formação profissional.

As viagens de estudo para outros municípios, universidades, museus, escolas e espaços educacionais, que apresentavam propostas pedagógicas que interessaram ao grupo de professores-cursistas, foi mais um ponto de destaque no curso. O viés pela estética de uma formação sensível ao cuidado na sala de aula abriu as portas para a entrada de professores que se colocam mais próximos da compreensão do aprendizado dos estudantes que vêm para a Escola. O modo de agir (NEITZEL; CARVALHO, 2013) dos professores impregnava-se de ideias inspiradas nos movimentos de criação (CASTORIADIS, 1982), para além das rotinas escolares.

Desde o primeiro deslocamento (DIAS, 2011) dos professores na busca pela formação inventiva (DIAS, 2012), compreendendo que aí poderiam encontrar pistas para desapropriar um território que fosse somente de quem já possuísse graduação, tornou-se prenhe de encorajamentos curiosos por conhecer o que ainda poderia ser feito nas escolas. Os professores-cursistas passaram a enxergarem-se produtores de saberes provindos da prática (TARDIF, 2004), somadas às leituras trazidas para o debate que fortalecia-os, dando voz a seus argumentos didáticos.

A coordenação do curso: ouvir, falar e oferecer oportunidades de formação

Das falas de professores-cursistas, interessados em ver experiências educacionais, além das vividas em suas escolas e em suas trajetórias docentes, relembro o empenho em trazer para as aulas a possibilidade de viagens de estudo para visitar o maior número de escolas e espaços que mostravam a efetivação de fazeres diversos, como encorajadores às vontades desse(as) professor(as) em um fazer diferente nas suas escolas. Explico aqui que o fazer diferente não é na intenção de corrigir qualquer evento que estivesse no percurso da história das escolas, mas como possibilidade de ampliação do portfólio das experiências que já acontecem nesses espaços.

Em cada convite a um novo professor formador para somar-se no conjunto que constituía o corpo docente para a proposta curricular do curso, uma conversa se fazia importante: falar dos princípios, objetivos e diretrizes do Parfor. O curso que se voltava a “Art 2º, X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais” (BRASIL, DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009), passaria a compor as

falas e provocações dos professores formadores e dos professores-cursistas em seus encontros de estudo e formação.

A oportunidade de cursar graduação em Pedagogia parecia, para os professores em formação pedagógica, estar na efetivação de falas governamentais que propunham uma atenção ainda maior para a educação que acontecia nas escolas públicas e com seus professores. Se as viagens já eram intenções de ver outros modos de fazer educação, argumentados em estudos pela leitura de textos, momentos de debates e trabalhos defendidos em proposições provocadoras feitas pelos professores-formadores, um vínculo ainda mais significativo entre todos os envolvidos nessa proposta estaria reforçado.

As intenções, desde a procura pelo curso e a homologação que as Secretarias Municipais de Educação aprovaram, ratificando a busca da qualificação da educação em seus municípios, Estados, o Distrito Federal e a União, em parceria, repercutiam nos professores pela vontade de conquistar uma formação pedagógica legitimada pela graduação em uma licenciatura ou a de dar sequência a uma formação docente, outrora iniciada.

Enfim surgiu o curso de Pedagogia Parfor, para o qual prontamente me inscrevi, tendo sido selecionada para participar dele. Estou muito feliz por ter frequentado o curso, tendo em vista a constatação de que esta formação conseguiu preencher grande parte das lacunas que eu vinha sentindo ao longo da vida profissional. A partir deste momento, sinto-me apta a continuar seguindo em frente, disposta a enfrentar novos desafios, tendo cada vez mais a certeza e a convicção de que precisamos de uma formação de qualidade para nos sentirmos seguros em relação aos desafios que a carreira do magistério nos apresenta (HOFSTETTER, 2015, p. 14-15).

Uma vez feitas as matrículas no curso, as ações se voltavam a trabalhar com as perspectivas encontradas nas escolas dos professores-cursistas e a proposta do curso de Pedagogia ofertado pela Univates. A mesma professora que falou da oportunidade em inscrever-se no curso, segue falando da pesquisa que desenvolveu em seu Trabalho de Conclusão de Curso, a partir das práticas de Estágio. A graduação em Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, desde seus últimos currículos de curso, entende o Estágio como espaço de pesquisa (PIMENTA, 2013), saindo das práticas isoladas, preparadas apenas como laboratório de didática. Não diferente, neste curso, a professora-cursista fala de sua experiência no estágio que realizou.

Neste sentido, através do curso da graduação em Pedagogia, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso investigando as contribuições da prática do estágio supervisionado – realizado no ano de 2014, por um grupo de estagiários do curso de Pedagogia modalidade – Parfor do Centro Universitário UNIVATES – no que diz respeito à formação dos professores de uma escola da rede pública de ensino do município de Travesseiro/RS. As questões que nortearam essa pesquisa fundamentaram-se em compreender como a prática do estágio supervisionado contribuiu na prática pedagógica de um grupo de professores de uma escola de Educação Infantil e refletir sobre a visão destes professores em relação à formação continuada (HOFSTETTER, 2015, p. 14-15).

Contar com a intenção de uma formação mais conscienciosa também imprime maior responsabilidade na organização de um curso que tem seus objetivos ainda mais próximos de serem estudados dentro e fora das aulas, de todas as aulas: na universidade e na escola. Acreditar nas potencialidades dos professores de assumir a formação em tempo contínuo durante a graduação, em investidas de prolongar para seus colegas professores, nas escolas, reveste velhos discursos sobre a necessidade de mais estudos para os espaços escolares e fortalece as chances de conquista de mais sucesso para as metas de qualificação na educação pública.

Desde a vinda do(as) professor(as)-cursistas, seus interesses pelo curso estavam muito explícitos: espaço para formação pedagógica que abarcasse os desafios para uma docência que enxergasse o cotidiano das escolas, que desse possibilidade de crescimento na carreira docente ou, até mesmo, seu efetivo ingresso, via concurso, com o título de graduado(a).

Os motivos que desencadearam minha busca pelo curso de Pedagogia na modalidade Parfor estão relacionados com a necessidade de refletir acerca da minha prática pedagógica, participando de um espaço onde são proporcionados novos elementos que permitem uma ampliação de olhares no que tange a compreender o distinto contexto, inserido numa comunidade escolar repleta de desafios cotidianos. Esses desafios cotidianos estão ligados ao papel da escola nessa sociedade consumista e que trouxe mudanças profundas nas relações humanas, repercutindo na relação entre professora e alunos/os e na ação pedagógica. Percebia diariamente a necessidade de buscar um espaço onde pudesse estar (re)pensando a minha prática docente e escolhi investir em uma formação pedagógica. Nesse sentido, ressalto que em muitas reuniões pedagógicas e de avaliações de mudança de nível e classe para a carreira docente, a minha graduação anterior não era valorizada como curso para promoção. Portanto, este também foi um fator motivador para a busca da formação pedagógica (STRAUSS, 2015, p. 11-12).

A intenção de progressão profissional na carreira docente é pauta em muitas reuniões na escola. As discussões políticas permeiam o espaço de atuação docente e transitam desde o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999) à formação com leituras e estudos, que se estendem de áreas já muito recomendadas a estudos que emergem das discussões pela formação de seus professores, participação em congressos e eventos que se destacam na educação. Não diferente, a gestão educacional passava de disciplina de estudo a espaço de atuação.

O exercício de coordenar esse curso Parfor me colocava mais perto das necessidades dos professores ao mostrarem sua intenção de participação em equipes mais democráticas nas escolas e, a saber, de professores que atuavam diretamente em equipes diretivas. Passei a conhecer outras formas de captação de recursos e compreender melhor sobre como eles são utilizados, de que forma se fazem as tomadas de decisões, quando a participação em diferentes segmentos são imprescindíveis para dar maior visibilidade ao curso.

As disciplinas de apoio e compreensão à Gestão Educacional, do currículo do curso, levavam a fazer leituras que detalhavam, ao mostrar cenários que levassem a compreender que há políticas de marcos regulatórios, em escala nacional e internacional, que se articulam para além dos processos intraescolares (DOURADO, 2007). Os esforços empreendidos na escola sempre são importantes e não podem se tornar impotentes diante das dificuldades encontradas na gestão.

Enfim, tanto o curso de Pedagogia quanto este estudo ampliaram minha visão sobre gestão educacional, fundamentando meus conhecimentos para melhor desenvolver minha prática. Quando estamos exercendo a função de educadores nossa visão se restringe ao espaço da sala de aula, porém, esta visão muda completamente quando estamos à frente da administração de um educandário, ampliando muitos horizontes, os quais tornam-se fundamentais para um ensino significativo. A consciência coletiva e participativa deve guiar as linhas de ação traçadas nos processos de ensino. Os segmentos que compõem uma escola devem caminhar juntos, buscando alcançar objetivos e metas significativas, definidas por todos e que visem sempre à melhoria da qualidade da educação (AZEREDO, 2015, p. 47).

Tanto para os professores-cursistas como para nós, professores formadores, estar em cargos que se ocupam da gestão pode nos colocar em círculos de conversas que discutem estrategicamente as decisões para o andamento do processo de gestão e as relações que se

estabelecem nos espaços escolares. Para o(as) docente(s) que almejam a direção de uma escola, cuja obrigatoriedade pela legislação vigente já consta nos Planos Municipais de Educação na maioria dos municípios da região do Vale do Taquari/RS, ter graduado em uma licenciatura foi mais um argumento a ser apresentado nas aulas para estudos mais comprometidos com as escolas de origem.

Conhecer ainda outros jeitos de viver a escola, que se tornam cada vez mais presentes pelo mesmo movimento que instituiu o Programa de Ações Articuladas para a Formação de Professores da Educação Básica, passou a ser uma vontade insistente dos professores a querer ampliar seus territórios no mundo da educação. A Escola do Campo, tanto mais por estar muito perto do contexto vivido, abriu discussões que atraíram para ainda mais próximo, nas aulas e na coordenação, formas de investigar esta temática, mostrando as políticas e a legislação pertinente e não como adaptação de escolas urbanas. Vejo hoje que deveríamos ter dedicado ainda mais tempo para este campo de estudo.

Para quem se interessar pela temática (educadores, estudantes de universidades e outros), trago reflexões a partir da pesquisa, uma vez que as Escolas do Campo também fazem parte do sistema educacional. Como aluna concluinte do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, sinto-me instigada a compreender e refletir sobre questões específicas dessas escolas, por estar tendo a oportunidade de atuar como gestora e educadora de uma Escola do Campo (TATSCH, 2015, p. 11).

De novo a gestão que instiga a instrumentalizar quem quer conhecer mais dos processos escola-gestão-formação de professores mostra como os professores-cursistas traziam para a pauta das aulas as provocações que diariamente acompanhavam a ordem de suas ações. A professora acima abre as portas da escola em um convite para saber que há mais configurações para a instituição escolar: há temáticas na educação que avançam os contornos territoriais urbanos e estendem-se pelo campo, pela pecuária, pelas florestas (BRASIL, 2002).

Na sua fala, a docência já está compreendida para além da sala de aula: “trago reflexões a partir da pesquisa”, e emerge a compreensão que tem dos seus espaços de atuação como a necessidade de ressaltar, mostrando a falta de conhecimento de outros profissionais e da comunidade, sobre essa possibilidade de constituição escolar: “uma vez que as Escolas do Campo também fazem parte do sistema educacional”. O curso de Pedagogia, que a professora frequentou, aparece como lugar de formação para pensar a função que se ocupa ou os espaços que existem em educação e urgem profissionais que os conheçam para atuar e gerir, qualificando a vida nas comunidades em que vivemos.

Ao final da minha pesquisa, destaco que o Parfor, assim como as Escolas do Campo do município investigado, são experiências muito positivas. Ambos pertencem ao Programa de Ações Articuladas – PAR, e apresentam objetivos comuns: visam a melhorar o trabalho dos professores, na tentativa de oferecer uma boa qualidade de ensino e aprendizagem para os alunos. O cotidiano de cada escola é sempre desafiador e, para alcançar suas metas, cada instituição adota metodologias, procedimentos, ações, dentre outros, que possam contribuir na formação dos alunos para dominarem conhecimentos para viverem no mundo atual como cidadãos participativos, reflexivos, autônomos e responsáveis (TATSCH, 2015, p. 40).

O que já se sabia agora pode ser divulgado com o reconhecimento de instituições que avalizam as pesquisas em educação. O movimento produzido nas escolas é sempre desafiador; o cotidiano deixa de ser o comum, tem metas e metodologias, traduzidas nos fazeres e saberes dos professores (TARDIF, 2004): quer “cidadãos participativos, reflexivos, autônomos e responsáveis”. Participar de um curso na sua coordenação com forças tão potentes fortalece os vínculos de responsabilidade com as instituições que prezam pela atuação profissional.

Cenas finais: da formatura ao making of e planos para o próximo roteiro!

Passar por algumas das narrativas de professores-cursistas do curso de Pedagogia Parfor ainda não dá a visão do todo que vivi na coordenação deste curso. Como alguém que passa por emoções intensas em um tempo especial, e delas compartilha memórias, risos, afetos, queria trazer mais, continuar contando detalhes dessa educação que acontece e somente com um repertório de experiências, que soma outros estudos, leituras, conversas, consegue ver para além das falas que são apresentadas, mesmo no formato de recortes.

Por tudo isso, posso afirmar que o curso de Pedagogia – Parfor foi de extrema importância por ter nos dado esta oportunidade de aperfeiçoar nossos conhecimentos e ter uma maior fundamentação teórica dentro da formação e da qualificação do ser professor. Essa profissão é desafiadora e exige muito estudo, preparação, organização, dedicação, persistência, busca, reflexão, observação, escuta sensível, tendo sempre a criança como ponto de referência. Enfim, o ofício de ser professor exige muito comprometimento e, acima de tudo, amor pela profissão. Nesse sentido, as possibilidades apresentadas nesta pesquisa passam a auxiliar os demais profissionais que atuam na educação, impulsionando-os a repensarem suas práticas pedagógicas, inspiradas em situações e recursos lúdicos (HOFSTETTER, 2015, p. 62).

Como fazer depois desse curso para continuar aprendendo sempre? Quem passou por ele aprendeu: compartilhando mais o que sabe e o que faz! Se um cresce, todos têm mais chances de alçar voos que parecem sonhos, são respeitados como direitos e instigam como desafios. Receitas? Não. Aprendizados:

Buscando, interagindo, observando, (des)construindo e compartilhando saberes nas aulas do curso de Pedagogia e nos espaços de convivência acadêmica e profissional, posso destacar que é recorrente o discurso sobre a necessidade de se estar em permanente formação para que seja (re)pensada a nossa prática pedagógica. Durante as aulas do curso foram proporcionados diversos espaços de compartilhamento de vivências e experiências pedagógicas que possibilitaram a observação de que mesmo já tendo uma graduação foram sendo conhecidas outras possibilidades de olhares sobre a formação pedagógica (STRAUSS, 2015, p. 12).

Os Trabalhos de Conclusão de Curso foram os últimos como disciplina para essa graduação. A formatura, em 15 de agosto de 2015, comemorou o intenso esforço de todos pelo sucesso! Os aprendizados, incontáveis, marcantes, já instigaram boa parte da turma a seguir estudos de pós-graduação. As festas, os almoços, os grupos em redes sociais fortalecem uma amizade que tornou a todos “colegas” na profissão escolhida: professor.

Mais planos, mais desafios, mais conquistas! As já vividas passam a ser revividas nas fotografias que ficaram, bilhetes guardados e na leitura de textos/ensaios como este, que reverenciam lembranças tão importantes a cada um que participou como personagem protagonista de uma história.

Ficará na lembrança o que de mais significativo mereceu compor um tear de memórias que culturalmente se instituíram no imaginário social (CASTORIADIS, 1982), como as verdades de cada um, dessa época. Modificá-las? Sempre que quisermos e movimentarmos os fios sociais, educacionais e políticos que nos tramam.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, André Luís Tanski. **Influências de uma Gestão Participativa Escolar no cotidiano educacional no Município de Bom Retiro do Sul/RS-Brasil**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia Parfor. Centro Universitário UNIVATES, 2015.

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02/04/2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em 21/03/2001.
- BRASIL, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 21/03/2011.
- BRASIL, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 21/03/2015.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DELEUZE, Gilles; PELBART, Peter Pál. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: 34, 2000.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org). **Deslocamentos na Formação de Professores: Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- _____. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, Oct. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Oct. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>.
- ESPINOSA, Bento; CARVALHO, Joaquim de – notas. **Ética**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992. Trabalho original publicado em 1677.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos (v.V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- HOFSTETTER, Fabiana M. **Contribuições do Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia Parfor. Centro Universitário UNIVATES, 2015.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortes, 2004.
- LOCK, Corey R.; CHURUKIAN, George A. Narrative inquiry as a research design. IN: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org) **A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-detoque. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional dos professores. In: MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso.

Portugal: Porto Editora, 1999. Cap. 4, p. 136-261. Tradução de: Formación del profesorado para el cambio educativo.

MARQUES, Carla Cristina da Silva. **As expressões corporais experienciadas na escola**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia Parfor. Centro Universitário UNIVATES, 2015.

MORAES, Sílvia M. **Descobrimo um novo mundo: adaptação de bebês na escola**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia Parfor. Centro Universitário UNIVATES, 2015.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: Um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

STRAUSS, Magali B. **Professoras são eternas aprendentes: contribuições do Curso de Pedagogia Parfor do Centro Universitário UNIVATES Lajeado/RS para a prática pedagógica**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia Parfor. Centro Universitário UNIVATES, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TATSCH, Andrea. **Proposta Pedagógica de Escolas do Campo**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia Parfor. Centro Universitário UNIVATES, 2015.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

QUEM TEM MEDO DE FILOSOFIA? FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E INFÂNCIAS

*Luciano Bedin da Costa¹
Rosana Aparecida Fernandes²*

Resumo: Este artigo apresenta a disciplina de Filosofia para Crianças, ministrada em 2014 no curso de Pedagogia – Parfor, da Univates. O estudo inicia problematizando os estereótipos criados na figura do filósofo, entendendo a prática da filosofia como algo imanente e necessariamente ligado ao cotidiano de cada um. O estudo compreende o filosofar como expressão da potência do ócio e da inutilidade, intimamente ligado à infância. Etimologicamente compreendida como “aquilo que não fala”, a infância diz respeito aos acontecimentos ainda inomináveis que insistentemente assediam nossas vidas. Nesse sentido, ao assumir a filosofia como produção de inusitados do pensamento, pode-se pensá-la movimentada e movimentando infâncias.

Palavras-chave: Filosofia. Infância. Pedagogia. Filosofia com Crianças. Filosofia para Crianças.

Abstract: This paper presents the ‘Philosophy for Children’ discipline, taught at the course of Pedagogy/Parfor of Univates in 2014. It starts questioning stereotypes created on the philosopher’s figure, understanding the practice of philosophy as something immanent and necessarily linked to everyone’s daily life. It understands philosophizing as the power of idleness and uselessness expression, closely linked to childhood. Etymologically understood as ‘the one who does not speak’, childhood still concerns unspeakable events that repeatedly beset our lives. In this sense, when taking philosophy as production of unusual thought, one can think it as busy and as something that moves childhoods.

Keywords: Philosophy. Childhood. Pedagogy. Philosophy with Children. Philosophy for Children.

1 O filósofo no meio social: estereótipos e desafios

Embora seja a matriz de todas as ciências e a mãe do pensamento ocidental, pode-se dizer com relativa segurança que a filosofia ainda nos assusta. Compreendida como um exercício para poucos, e recheada de estereótipos sociais, a figura do filósofo normalmente aparece sob o tom de estranheza. No imaginário social, o filósofo é aquele ser estranho (normalmente um homem), de fala rebuscada e que, embora quase ninguém o entenda, todos o compreendem como especial. De boina, barba branca e olhando para cima com ar introspectivo, o filósofo é aquele que pensa as grandes questões humanas, as quais – por preguiça ou mesmo por falta de desejo – quase ninguém tem “tempo” para pensar. Em suma, a filosofia surge como um lugar de reserva e, como tal, destinado a poucos. Os demais, “não filósofos”, preocupados em trabalhar, ganhar dinheiro e “aproveitar a vida”, acabam não tendo tempo para essas coisas abstratas. Imagine um filho adolescente dizendo para o pai que deseja prestar vestibular para Filosofia – preocupação na certa! “O que deu na cabeça dele? Como vai ganhar dinheiro? É

1 Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e docente no curso de Pedagogia -Parfor (Univates). Coordenador adjunto do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Cabeça de Criança: arte, educação, filosofia e infâncias (AEFI)”.

2 Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e líder do ‘Grupo de Pesquisa CNPq Cabeça de Criança: arte, educação, filosofia e infâncias (AEFI)’.

coisa de adolescente... Logo escolherá Medicina, Direito ou Engenharia. É só uma fase, vai passar..."

2 Uma suposta didática erótica

Nessa pequena introdução, movimentada por estereótipos, percebemos o terreno inóspito a quem deseja hoje se aventurar pela filosofia. Com esse clima de *vai passar* é que fomos desafiados a pensar em uma disciplina de Filosofia para Crianças no curso de Pedagogia – Parfor, da Univates, em Lajeado/RS. Embora fôssemos convocados a trabalhar com um campo bem específico, nosso desafio era romper esse elo da filosofia com o medo ou mesmo a falta de desejo. Parecia-nos fundamental, antes de apresentar aos alunos as possibilidades do trabalho de filosofia com crianças, acessar o desejo pela filosofia – uma tarefa e tanto, admitíamos. No entanto, uma certeza nós tínhamos: a de que nossa estratégia seria outra, não calcada no medo ou necessidade de conhecimento. Desde muito cedo, e talvez também assustados com as experiências que tivemos em nossas vidas com o ensino de filosofia, entendíamos que o caminho teria de ser outro.

Por compreendermos o filosofar como um ato integrado à vida, tínhamos como certo que nossa tática de aproximação deveria envolver certa sedução, uma erótica da aprendizagem, para sermos mais precisos. Em vez de pornográfica – a didática que expõe tudo logo de início –, a erótica submete o sujeito àquilo que não consegue visualizar a não ser com a ajuda de seu imaginário. Enquanto a didática pornográfica necessita da captura instantânea do olhar, a erótica só existe naquilo que escapa, na fresta, no fragmento que dá a ver mas não necessariamente mostra.

A figura de uma pornografia no ensino de filosofia nos parece aquela que mostra tudo de início, na tentativa de prender os alunos a partir do que supostamente não sabem (e em filosofia, pelas razões supracitadas, quase ninguém sabe algo previamente): “Vocês já leram Sócrates? E Aristóteles? Sabem algo de Kant? E de Hegel? E Nietzsche? Pois bem, precisam saber!” Com esse clima de insuficiência, cria-se uma pedagogia do débito, uma sensação de que não se sabe quase nada e de que, “nessa fase da vida em que todos se encontram”, não haverá mais tempo para saber. O resultado é óbvio: a falta de desejo. Os alunos então preferem mudar de filme e deixar a filosofia de fora.

Por temer um movimento como esse (e mesmo sabedores de nosso provável fracasso), resolvemos optar por outro caminho. O erotismo haveria de seduzir pelo que supostamente se encontra na filosofia, pelo que “em suposição” pode ser interessante ou mesmo desafiante. Resolvemos grifar o termo “em suposição” pois ele nos parece adequado na medida em que envolve uma não apreensão absoluta: o que se supõe não se sabe ao certo – trata-se de um suposto saber, falível e necessário. Há uma dobra do sujeito no ato de supor, um sujeito que não tem certezas e que apenas em especulação imagina saber algo. E essa dobra só se faz na medida em que há desejo.

Em uma didática erótica, o que envolve é *eros*, um amor todo especial, não ligado à posse, mas ao imaginário que há no encontro. No entanto, é preciso certas condições para que o encontro se faça. Em primeiro lugar, é necessário disponibilidade – os sujeitos precisam estar disponíveis, desprovidos de armas ou armaduras pesadas. Disponibilidade para o atravessamento, uma certa porosidade – é o que almejávamos criar com nossos aprendentes. No entanto, disponíveis e porosos deveríamos todos estar – sem isso não haveria encontro, pois o encontrar é sempre um acontecimento conjunto, envolve necessariamente um *a-dois*.

3 O Parfor e as três resistências

Com esse clima, e convocados por essa erótica, propusemo-nos a pensar um programa que pudesse contemplar a aproximação, o contato sensível e os bolsões de ar necessários para que o desejo pudesse se instalar. Sabíamos com isso, e com a carga horária que tínhamos (60 horas), que teríamos de deixar coisas de fora. Mas este era o risco e nossa aposta. De imediato, dois grandes desafios: 1) compor o programa de uma disciplina que pudesse contemplar aspectos introdutórios da Filosofia para Crianças, mas que não se tornasse moroso, teórico demais ou pouco funcional; 2) ministrar essa disciplina a alunos já professores, muitos deles carregados de experiências mas com certezas enraizadas.

O Parfor é um programa emergencial instituído em 2009 pelo Governo Federal que procura, dentre muitos aspectos, oferecer formação de licenciatura a professores que não possuem formação superior e que já possuem experiência docente. O programa funciona em parceria com instituições de Ensino Superior, que organizam e executam os currículos de acordo com as premissas do Ministério da Educação. De modo geral, o trabalho com o Parfor representa um movimento de resistência que atinge os três níveis envolvidos: instituição, professores e alunos. Entendemos resistência não como reação a algo, mas enquanto re/existência, como produção de novas maneiras de existir. Institucionalmente, a resistência se dá na adequação às especificidades de um currículo que, pelo público específico atendido (professores de pequenos municípios vizinhos com uma carga horária de trabalho considerável), funciona em blocos concentrados de aula.

Em termos docentes, a resistência se dá na necessidade de encontrar outras linguagens de maneira a responder às demandas desses alunos, respeitando o tempo e as barreiras ainda elitistas produzidas pela própria universidade. Em termos discentes, a resistência se dá na ocupação desse novo lugar, ao se verem efetivamente pertencentes à universidade, com os bônus e ônus de um lugar como esse. O certo é que boa parte dos alunos que chegam à universidade via Parfor assim o fazem com um certo receio, o de não estarem aptos para dar conta de uma vida acadêmica. Entendemos esse movimento como um dos lados mais perversos da exclusão, quando os sujeitos se veem apartados não porque há algo ou alguém os impedindo à força, mas pelo simples fato de não se sentirem pertencentes. Essa exclusão operada no nível do desejo talvez seja o grande desafio para quem ingressa em um programa como este.

Em nossa experiência no Parfor da Univates tivemos de lidar com essas resistências, entendendo-as como movimentos potencialmente bonitos se bem manejados. Tivemos de nos reinventar, uma aposta que fizemos a nós mesmos e aos próprios alunos. Ademais, o fato de apostar nisso em uma disciplina de filosofia tornou o desafio ainda maior. Por todos os fatores supracitados acerca da imagem da filosofia no meio social, pensamos que nossa estratégia teria de ser mesmo muito prudente e calma. Arquitetamos, então, um programa que pudesse dar conta da nossa rede de preocupações, o qual apresentamos na seção abaixo.

4 A disciplina de Filosofia para Crianças

De modo estrutural, a “Filosofia para Crianças” aparece na grade curricular do curso de Pedagogia Parfor no quinto semestre, envolvendo quatro créditos e carga-horária de 60 horas. É ministrada na metade do curso, uma etapa importante, pois o aluno já está mais habituado e com algumas verdades já constituídas acerca do que pensa ser melhor ou pior em sua formação. Por ter tido um bom número de experiências nas disciplinas cursadas até então, e por se ver já a meio caminho da formatura, essa etapa costuma ser crítica e, como tal, extremamente importante. Em nossa experiência enquanto docentes em educação superior, vimos muitos alunos desistirem de seus cursos nesse período, assim como interessantes mudanças operadas em termos de interesse e dedicação. Preocupados com isso, organizamos

a disciplina em três grandes blocos, divididos da seguinte forma: 1) Introdução ao filosofar; 2) Filosofia para crianças / Filosofia com crianças; 3) Práticas filosóficas com crianças.

4.1 Introdução ao filosofar

O primeiro bloco, que envolveu as aulas 1, 2 e 3, foi destinado à introdução à filosofia. No entanto, nossa preocupação era menos a de apresentar a filosofia de modo historiográfico (como comumente aparece em ementas e programas do tipo), mas a de mostrar a filosofia enquanto exercício cotidiano, conectada de modo imanente aos movimentos da própria vida. Para isso, fizemos uso de quatro pequenos textos que funcionaram como cartões de visita ao ato de filosofar. O primeiro foi o capítulo 5 da obra “Filosofando: introdução à filosofia”, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. Por ter um tom bastante escolar, habitualmente utilizado para introdução à filosofia no Ensino Médio, o livro vai apresentando de modo bastante suave alguns aspectos da filosofia e suas aparições no dia a dia. Com o capítulo em questão pudemos discutir o nascimento da filosofia (contado de forma mais literária do que historiográfica), sua relação com os saberes e com a ciência, o processo de filosofar, método e utilidades no seu estudo.

Desse primeiro texto passamos a um segundo, o capítulo 6 do livro “O mundo precisa de filosofia”, de Eduardo Prado de Mendonça. Dentre muitas razões, escolhemos este capítulo também em função de seu título: *O valor da inutilidade*. O texto inicia com um relato pessoal muito bonito e literário. O autor narra uma viagem que fez ao interior com mais dois outros professores para visitar uma usina hidroelétrica em construção. Nessa mesma viagem, o autor e seus colegas resolveram visitar o leito seco de um rio que fora desviado pela usina e que agora se tornara espaço de rejeito. Nesse leito, puseram-se a colher algumas pedras que, com a seca do rio, tornaram-se salientes, embora sem nenhum valor de mercado. Essa situação o colocou diante de duas sensações aparentemente contraditórias: de um lado, o “espetáculo da utilidade” marcado pela proeza da engenharia (com a usina, muitas cidades iriam se beneficiar, uma construção com impacto direto e funcional na vida de milhares de famílias); de outro, a vivência individual de uma inutilidade marcada pelo ato de colher pequenas pedras e maravilhar-se por isso. Esse pequeno fragmento, ao modo de uma fábula, serviu de disparador para que pudéssemos questionar nossos conceitos de utilidade e inutilidade. De acordo com Mendonça (1976, p. 131), deve-se transvalorar esses dois conceitos de modo a abrir novas perspectivas para que possamos viver a potência da inutilidade. “Se a palavra ‘útil’ significa o que tem um fim noutra, a palavra ‘inútil’ pode nos dar duas interpretações diferentes: podemos considerá-la como algo que não tem finalidade (sentido pejorativo), ou como aquilo que não tem um fim noutra porque tem um fim em si mesmo”. Nessa segunda concepção a inutilidade ganha o caráter de uma experiência singular voltada para si mesma e, como tal, um tanto inominável.

Aproximamo-nos então do conceito de infância como aquilo/aquele que não fala. Ora, atingir o estado de uma não fala é também não estar ainda suscetível ao fascismo da linguagem que, segundo Barthes (2007, p. 14), é exercido não pelo fato de silenciar, mas de forçar o sujeito a dizer de uma única maneira. A infância, para além de uma fase do desenvolvimento, é a experiência do inominável por excelência, aquilo que tem fim em si mesmo pelo fato de ser vivenciada como instante único de arrebatamento. Nesse sentido, infância e inutilidade se aproximariam, algo que nos pareceu crucial problematizar na nossa introdução ao filosofar.

Para finalizar esse primeiro bloco, trabalhamos com dois outros pequenos textos retirados no livro “Filosofia em comum: para ler-junto”, de Márcia Tiburi. Assim como o capítulo do livro mencionado anteriormente, escolhemos esses dois textos, também pela força de seus

títulos: *Atenção e ócio* e *Pensar como aventura*. O valor da inutilidade é aqui compreendido como um ócio todo especial, como nos revela a autora:

O ócio é como o mangue do pensar: nele floresce toda a forma de vida. A atenção é mais do que o contrário do ócio: ela é a força de percepção que só aparece quando estamos soltos no labor, embora implique uma semelhança com o labor [...] Ela nasce dele, é sua orientação criativa, sua e-labor-ação (TIBURI, 2008, p. 169).

Com esse elogio ao pensamento sem as amarras de uma utilidade servil, passamos ao segundo bloco da disciplina, procurando compreender a filosofia no universo das crianças.

4.2 Filosofia para crianças/Filosofia com crianças

No segundo bloco procuramos problematizar alguns pressupostos da filosofia para crianças, procurando entendê-la não como um método pronto, mas como exercício de liberdade. Iniciamos apresentando os pressupostos levantados por Matthew Lipman, criador da filosofia para crianças. Para isso, fizemos uso de alguns fragmentos de dois livros de Walter Kohan: “O Paradoxo de aprender e ensinar” e “Filosofia para crianças”. Trata-se de duas obras que funcionam como referência a quem pretende se aventurar no estudo da filosofia para crianças. Além disso, fizemos uso de outros textos comentadores da obra de Lipman (LONE, 2011; TONIETO, 2006), de modo que pudéssemos nos aproximar de alguns conceitos específicos, dentre eles, o de comunidade de investigação filosófica.

Além da filosofia para crianças desenvolvida por Lipman, resolvemos apresentar outras experiências filosóficas com crianças e que fazem uso de outro referencial epistemológico. Com ajuda de alguns textos (LEAL, 2000; BORGES & OLIVEIRA, 2000; SÁTIRO, 2004), acabamos por problematizar a diferença essencial que há no emprego das preposições “para” e “com”. Haveria diferença em fazer filosofia *para* crianças e *com* crianças? A discussão gerada foi bastante interessante, fazendo com que as próprias alunas do curso repensassem suas práticas cotidianas em sala de aula com seus pequenos alunos. Da filosofia passamos à pedagogia: haveria diferença entre uma pedagogia *para* crianças e uma pedagogia *com* crianças? Posições à parte, o que estava ali em questão era a forma como nos posicionávamos em relação aos nossos alunos. Percebemos, então, que estávamos falando de ética mesmo não estando formalmente estudando o tema ética.

4.3 Práticas filosóficas com crianças

O terceiro e último bloco foi destinado à apresentação e experimentação de práticas filosóficas com crianças. Os textos do bloco anterior contribuíram para que pudéssemos ter um panorama de como trabalhar filosoficamente com crianças em nossas práticas pedagógicas. Ademais, contamos com a preciosidade de um livro que semeou possibilidades e vontade de experimentar práticas filosóficas com crianças. Trata-se de “A caixa de perguntas: desafio vivo em sala de aula”, de Elenilton Neukamp, um filósofo porto-alegrense que trabalha com crianças e jovens da periferia. No livro, o autor apresenta a caixa de perguntas, resultado de um trabalho que vem desenvolvendo em sala de aula há mais de 10 anos e que gerou uma infinidade de perguntas produzidas por crianças e jovens. Dedicamos duas aulas à leitura do livro, gerando boas risadas sempre que parávamos diante de alguma pergunta inusitada construída por algum aluno.

Acrescido ao sabor que tivemos na leitura, fomos presenteados com uma aula-conversa com o filósofo Elenilton, que aconteceu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse encontro, todos tiveram a oportunidade de saciar curiosidades acerca do livro e trocar experiências com o nosso amigo filósofo.

5 O que acontece quando acaba?

A disciplina foi encerrada com a entrega e apresentação dos trabalhos finais, em que as alunas em formação docente se detiveram na programação e execução de alguma oficina de Filosofia com Crianças com seus alunos, nas escolas. Muitas foram as perspectivas assumidas gerando um bonito panorama de práticas e reflexões. Finalizamos a disciplina “Filosofia para Crianças” com visita à exposição do fotógrafo Sebastião Salgado, ocorrida na Usina do Gasômetro, em Porto Alegre. A exposição se chamava *Gênesis*, um belo recorte de fotografias produzidas em lugares inóspitos de nosso planeta, remetendo-nos a uma ideia de origem e ao mesmo de um fim. Nascimento e apocalipse – essa foi a impressão gerada ao nos depararmos com a beleza e a grandiosidade daquelas fotografias. Inevitavelmente fomos levados a pensar na experiência da filosofia para crianças que estava findando e que, ao mesmo tempo, disparava para outros inícios, naquilo que carregaríamos em nossas práticas cotidianas. *Gênesis* poderia ter sido também o nome de nossa disciplina, uma bonita coincidência. Em filosofia, como na vida, há muitas delas. Basta que estejamos disponíveis para agarrá-las.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. MARTINS, M. H.: **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Editora Moderna, 1986.

BARTHES, Roland.: **A aula**: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de Franca, pronunciada dia 7 de janeiro 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BORGES, F. OLIVEIRA, R.: Filosofia no CAIC Professor Anísio Teixeira. In: KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Alvaro. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar.: **O Paradoxo de aprender e ensinar**. São Paulo: Autêntica, 2009. _____. **Filosofia para crianças**. Ed. Lamparina, 2008.

LEAL, BERNARDINA.: Filosofia com crianças: uma incursão. In: KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina & RIBEIRO, Alvaro. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LONE, Jana M. Perguntas e a Comunidade de Investigação Filosófica. In: **Childhood & Philosophy**. Vol. 7, Número Especial (Out. 2011). Rio de Janeiro: NEFI, 2005, p. 106 – 115.

MENDONÇA, Eduardo P.: **O Mundo precisa de filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

NEUKAMP, Elenilton.: **A caixa de perguntas**: desafio vivo em sala de aula. Porto Alegre: Libretos, 2013.

SÁTIRO, Angélica. PUIG, Irene.: **Jugar a pensar**: recursos para aprender a pensar em educación infantil (4-5 años). Barcelona: Octaedro/EUMO, 2004.

TIBURI, Marcia.: **Filosofia em comum**: para ler junto. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TONIETO, Carina.: A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades para uma educação para o pensar. In: **Seminário Nacional de Filosofia e Educação**: Confluências (2. : 2006 : Santa Maria, RS) Anais [recurso eletrônico].

AO ANDAR SE FAZEM OS CAMINHOS: BUSCANDO FAZER A DIFERENÇA NO TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA¹

Denise Wildner Theves²

Resumo: Este texto destaca a importância do trabalho com as questões étnicas na escola, pois ela pode constituir-se em um espaço no qual se educa para a diversidade étnico-racial, abrindo-se possibilidades para a construção de novas memórias sobre os afro-brasileiros e os indígenas. Apresenta, ainda, propostas de trabalho desenvolvidas com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e reflexões acerca das mesmas. As situações de aprendizagem apresentadas foram relatadas por professores participantes do curso de Pedagogia Parfor, no Centro Universitário UNIVATES, os quais buscaram fazer a diferença em sua docência, implementando o trabalho com as questões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Questões étnicas. Docência. Indígenas. Afro-brasileiros.

Abstract: The text highlights the importance of working with ethnic issues at school, because it can be a space for educating to racial-ethnic diversity, opening possibilities for building new memories about Afro-Brazilians and Indians. It also presents proposals of activities developed in the Preschool and in the beginning years of Elementary school, reflecting about the proposals. These learning situations were reported by teachers who attended the Pedagogy course (PARFOR) in the University Center (UNIVATES) who sought to make the difference in teaching, implementing the work with racial-ethnic issues in the classroom routine.

Keywords: Ethnic issues. Teaching. Indians. Afro-brazilians.

1 Dedico este texto aos professores participantes do curso de Pedagogia Parfor do Centro Universitário UNIVATES, com os quais aprendi mais do que ensinei. Celebro os encontros com cada um(a) por meio deste texto e chamo cada um(a) para continuar fazendo a diferença com sua docência: Andrea Tatsch; André Luís Tanski Azeredo; Carla Cristina da Silva Marques; Clair Terezinha Machado; Cristiane Elvira Conceição; Elizabeth Worm; Fabiana Margarete Hofstetter; Helena Maria Webers; Ivana Schneider Kremer; Ivani Aschebrock Sulzbach; Ivete Maria Pires; Jaqueline Corrêa Chagas; Joseane Rosa da Silva; Lilian Lerner Scheeren; Lúcia Maria Puhl; Magali Beatriz Strauss; Marina Lurdes Michels; Marli Fell Reginatto; Marli Reni Werle; Marta Terezinha Tag; Teresa Taís Azeredo D'Ávila dos Santos; Simone Angela Dias; Silvani Maria Tischer Pacheco; Sílvia Maria Moraes; Sílvia Carine Fontaniva de Castro; Soraia Steinhofel; Suzana Clara Leindecker; Valdirene Paolazzi e Vera Lúcia Kuhn Bruxel.

2 Doutoranda em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de História e Geografia no Ensino Fundamental. E.M.E.F. Guido Lermen – Lajeado/RS. Professora no Curso de Pedagogia. Uniritter – Porto Alegre/RS. Professora no Curso de Pedagogia Parfor da Univates – Lajeado/RS.

*Caminante, son tus huellas
El camino y nada más;
Caminante, no hay camino
Se hace camino al andar
Al andar se hace camino,
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se há de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
Sino estelas en la mar.
(Antônio Machado)*

A escola apresenta-se como um espaço em potencial para problematizar e recriar formas de ver, dizer e sentir a diferença. Nesse sentido, ver e pensar o *Outro* exige novas posturas, afinal, vivemos em mundo diverso e plural.

Levando em consideração as questões étnicas, a escola tem papel fundamental na construção de novas memórias que estejam livres das amarras do etnocentrismo e do eurocentrismo que, durante muito tempo, moldaram, e ainda o fazem, nossos modos de ver, sentir e apreender o mundo e o *Outro*. Assim, a diversidade pode ser uma riqueza para o trabalho pedagógico se houver possibilidades de criar e implementar propostas pedagógicas que busquem dar espaço para a diferença e não para a busca pela homogeneidade, afinal, não somos iguais. Ao mesmo tempo, a busca por desmistificar estereótipos e desconstruir preconceitos passa pelo processo de falar sobre as coisas, de tensionar as vivências e o cotidiano para que se possam construir novos saberes sobre as identidades e as diferenças.

Se considerarmos que a identidade é construída historicamente, o currículo escolar também constrói identidades e, assim, “produz memória, modos de ser e de conviver” (PEREIRA, 2012, p. 7).

Acredito que a prática pedagógica implica outras maneiras de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmo. É, portanto, nosso olhar e o sentir-se colocado sobre o mundo, sobre as coisas, sobre os alunos, sobre o *outro* que convém interrogar e recriar.

Nesse sentido, faz-se urgente e necessário a escola abrir-se aos diferentes modos de ser para constituir-se em um lugar em que se reflita sobre a vida e se experimentem vivências e interações que levem em conta a sociedade plural em que vivemos, ampliando as premissas do senso comum e dos saberes preestabelecidos a partir de um modelo e carregado de julgamentos. Afinal, o “currículo é um espaço de constituição de identidades, lugar onde se produz memória, modos de ser e de conviver” (PEREIRA, 2012, p. 7).

Ampliar essas reflexões e buscas para além dos “muros” da escola também se faz urgente e necessário, pois as outras instâncias da sociedade também precisam apresentar possibilidades para os indivíduos terem experiências diversas e viverem a diversidade em vez de apagar marcas e singularidades.

Tendo em vista essas considerações, o Seminário Livre Diversidades Étnico-Raciais: Indígenas e Afro-brasileiros, desenvolvido no curso de Pedagogia, da Univates, por convênio Capes, na modalidade Parfor, propôs o estudo das questões das identidades e diversidade do ponto de vista das relações étnico-raciais, a partir das etnias afro-brasileira e indígena. Também buscou interpretar movimentos sociais e culturais relacionados com o reconhecimento das questões étnico-raciais no contexto brasileiro, assim como possibilidades de implementação de propostas pedagógicas junto a escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental com as temáticas desenvolvidas.

Bem sabemos das questões legais propostas pela Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e

particulares nos níveis de Ensinos Fundamental e Médio. Também da Lei nº 11.645/2008, que ampliou a Lei nº 10.639, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. As leis por si só não garantem o trabalho efetivo envolvendo essas temáticas, mas tensionam o contexto escolar no qual pouco tem sido proposto. Afinal, ainda são incipientes as propostas em que se constata o trabalho com a história e as influências culturais desses grupos étnicos de modo afirmativo, desconsiderando o fato de que eles também nos constituem enquanto brasileiros.

A fala de uma das professoras participantes do seminário evidencia esse fato quando afirma:

atuo há 20 anos na Educação Infantil, e percebi que, desde o início de minha trajetória profissional, esta temática (étnica) é pouco trabalhada e este 'pouco' ainda se dá de forma inadequada, na maioria das vezes por falta de conhecimento sobre o assunto (me incluindo) (Marina).

Nosso papel enquanto educadores comprometidos com a lei, e imbuído também nosso compromisso ético, passa pela constituição de um espaço em que se eduque para a diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Para isso, são necessários momentos de estudo, reflexão e criação de situações de aprendizagem em que o cotidiano das nossas salas de aula possa ser um espaço de vivências e de construção de novas aprendizagens.

A esse respeito, Ramos e Kaercher (2012) destacam:

[...] através da Lei nº 10.639 podemos pensar na importante demanda trazida para os professores e professoras dos diferentes contextos escolares brasileiros: a de se construir uma **ambiência para a igualdade racial na escola**. Isso significa que a escola precisa estar provida de repertórios capazes de darem visibilidade, de modo afirmativo, a todas as raças e etnias possíveis. Em outras palavras, a escola vem sendo demandada para a criação de ações pedagógicas capazes de destacar a diversidade em sua perspectiva étnico-racial, o que exige a visibilidade do negro (e dos indígenas) e da história e cultura (indígena), africana e afro-brasileira através de vários artefatos (brinquedos, livros, filmes) e discursos, que vão cada vez mais ocupando o cotidiano escolar (parênteses e destaques da pesquisadora).

Em nossos encontros semanais, durante o seminário, partimos em busca da construção da ambiência para a igualdade racial em nosso cotidiano. Após diversas leituras, reflexões e debates propostos ao grupo de professores participantes do curso no sentido de cada um buscar em si “onde mora, ou não, seu preconceito”, passamos à análise de artefatos que pudessem ser transformados em possibilidades de trabalho envolvendo objetos que abordassem as etnias africana, afro-brasileira e indígena nas escolas em que atuam como docentes. Refletir sobre esses momentos trouxe importantes considerações sobre o trabalho que realizam nas escolas, assim como a conclusão sobre a sua importância e necessidade.

Apreensão de alguns, empolgação de outros, “será que vai dar certo”, “como vou fazer isso com crianças pequenas?” As dúvidas e a incerteza tornaram a busca um convite à criação e à ousadia. Ao receber e ler os trabalhos, fiquei emocionada e orgulhosa. É possível sim!

Das diferentes e variadas atividades de aprendizagem propostas nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, destaco excertos dos relatos feitos e trechos de reflexões trazidos pelos professores para que nos ajudem a pensar e também possam colaborar com nossas intervenções acerca do tema. Todos os relatos foram interessantes, porém, como tornou-se impossível descrevê-las na íntegra, cito trechos de algumas, sem com isso desvalorizar as demais.

EM BUSCA DE EXPERIÊNCIAS DE AMBIÊNCIA PARA A IGUALDADE RACIAL

Experiência 1 – Com várias linguagens as crianças ampliam suas ideias sobre os indígenas

As atividades propostas envolveram 20 crianças, de três e quatro anos de idade, de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Imigrante, no Vale do Taquari.

Trechos do relato da professora Marina

Trouxe inicialmente a história “O Rei e o Menino Índio”, de Claudio e Orlando Villas Boas (1986). Esse livro faz parte da Coleção Pachachá: Histórias verdadeiras de nossos índios, Porto Alegre, Editora Karup, 1986.

Assim que mostrei a capa do livro, as crianças disseram em coro: “Um índio!!!”. Li a história e as crianças prestaram muita atenção. Após, fizemos conversação, da qual todos os alunos participaram ativamente, tanto respondendo aos questionamentos que eu fazia quanto fazendo colocações e perguntas que vinham por parte deles. Fizemos em conjunto a interpretação do livro, na qual as crianças expressaram suas ideias e seus pensamentos de forma livre. Por outro lado, fazia perguntas que os deixavam em dúvida, como: “Será que realmente isso aconteceu? Será que é essa a língua que os índios falavam naquele tempo? E hoje, como será que eles falam? Será que os brancos sempre tiveram um relacionamento tão amigável com os índios?” etc. Os questionamentos causaram muita curiosidade nas crianças. Muitas crianças foram para casa com muita curiosidade e fazendo perguntas aos pais sobre o assunto.

Em outro momento, trouxe o filme “Pocahontas” (POCAHONTAS. Direção: Mike Gabriel e Eric Goldberg. Produção: Walt Disney Feature Animation. 1995. 78 minutos). A obra conta a história de um homem branco que, ao desbravar novas terras, é capturado pelos indígenas e é salvo pela índia Pocahontas. Ambos se apaixonam, causando um enorme conflito entre os povos branco e indígena. O filme é longo, assim, assistimos a ele em duas etapas. Após o término do vídeo, fizemos roda de conversa, na qual cada criança falou sobre o que mais gostou, ou sobre as expectativas, ou ainda o que já sabia sobre, com o que concordava ou não... Aproveitei o momento para contar um pouco sobre como foi que os europeus invadiram as terras indígenas, escravizando-os. Tentei ser “sutil”, mas mesmo assim as crianças ficaram impressionadas, eu diria que “chocadas”, não acreditando que poderia ter havido uma luta tão desleal, e que os brancos teriam sido “tão maus” (comentário de uma criança de três anos).

Outra situação de aprendizagem bem interessante foi a leitura de um artigo da Revista da História, intitulado “Somos índios: a saga de um povo desconhecido”, de Daniel Munduruku (MUNDURUKU, Daniel. Somos índios. Revista da História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Ano 8, N° 91, abril/ 2013.). Eu li para meus alunos as partes mais significativas e mostrei as imagens, levando em conta que são crianças da Educação Infantil.

Por fim, assistimos ao documentário “Índios donos da terra” (<<http://www.youtube.com/watch?v=6bP3jibUwkA&hd=1>>, acessado em: 20/07/2014). O vídeo mostra o dia a dia de uma aldeia indígena. Constatei que as crianças tiveram a oportunidade de ver como alguns desses índios vivem atualmente.

Durante as atividades, as crianças expressaram através de desenhos o que sabiam ou aprenderam sobre os índios. Destaco abaixo, as falas de algumas crianças comentando seus desenhos.

Luana³ (quatro anos): “Desenhei a mamãe índia com o filhinho índio dentro de casa. Os índios não vão na creche... os filhos ficam sempre com suas mães. Isso é muito legal, é como se fosse sempre feriado, mas não é. Porque as índias podem levar as crianças junto no trabalho. Ali tem uma árvore porque essa casa é na floresta e eles fizeram a casa e deixaram a árvore dentro porque eles não derrubam árvores, eles protegem a natureza! Minha mãe já me falou isso.”

Miriam (três anos): “Aqui tem três índios, mas eu queria desenhar muitos índios porque eles andam juntos”.

Isadora (quatro anos): “Eles estão todos brincando porque os índios adultos brincam muito com os pequeninhos. Eles são felizes por isso desenhei eles todos sorrindo. Dentro da casa deles tem um tesouro enterrado, bem ali onde fiz um X. Também tem um celular porque existem índios que usam celular e até computador como o meu irmão tem. Aquelas coisas coloridas são as coisas que eles fazem para vender... (artesanato)”.

Refletindo sobre os momentos vivenciados com as crianças

O objetivo da proposta foi estimular as crianças à reflexão, ao debate, fazendo-as perceber a importância da dúvida, das incertezas, das discordâncias e o respeito para com a opinião do outro, demonstrando que pode haver duas ou mais opiniões sobre o mesmo fato. Meu principal objetivo era desmitificar a figura “romântica” do índio, desconstruir a ideia estereotipada, fazer com que as crianças entendam os porquês da luta contra o preconceito e também que percebam que a história não tem apenas uma versão dos fatos. Concluo esse trabalho satisfeita com seus resultados do mesmo e com meus objetivos alcançados e as vivências oportunizadas.

Experiência 2 – Aproximações que a literatura pode provocar

A proposta foi desenvolvida em uma escola municipal localizada no município de Arroio do Meio. Participaram as turmas: nível A (quatro alunos); 1º ano (três alunos) e 2º ano (quatro alunos), totalizando 11 alunos. É uma turma multisseriada de uma escola do campo.

Trechos do relato da professora Andrea

Um dia antes de iniciar a proposta, perguntei aos alunos se gostariam de participar de um trabalho da faculdade. A resposta foi unânime: “Siiiiimm!!” e a empolgação ficou ainda maior quando comentei que contaria uma história de um livro que não temos na escola, visto que adoram ler e/ou ouvir histórias.

No dia da atividade, antes de mostrar o livro, perguntei se sabiam o que eram lendas. Ouvindo as considerações das crianças, formulamos uma definição coletiva.

O passo seguinte foi apresentar a obra *A concha das histórias*, do livro “Como o Criador fez surgir o homem na terra e outras histórias da tradição Zulu – lendas sul-africanas”, recontadas por Julio e Débora D’Zambê e ilustradas por Maurício Veneza. Olhamos as imagens da história trabalhada e depois cada aluno foi comentando sobre o que estava observando.

As crianças ouviram a história atentamente e depois, juntos, olhamos e escutamos uma concha natural trazida nesse dia. Na sequência, para contextualizar a origem dessas histórias africanas, utilizamos o globo terrestre para localizarmos países da África. Algumas crianças iam comentando sobre os animais que vivem lá, outras sobre os diferentes lugares, os costumes das pessoas etc. Conversamos sobre vários aspectos destacados pelas crianças a partir da história. Os alunos também falaram que nos diferentes lugares do mundo, as pessoas acreditam em diferentes “coisas”, moram em casas diferentes, usam roupas diferentes, pois somos diferentes e a história ouvida também apresentou essas diferenças.

3 As falas das crianças são transcritas utilizando nomes fictícios.

No dia seguinte, relembramos a história e foi proposto que ilustrassem uma parte dela para confeccionarmos um livro que, quando concluído, ficaria em nossa sala, para leitura em outros momentos. As crianças mais novas fizeram a capa e os demais escolheram uma parte escrita para ilustrar. Alguns fizeram as atividades em duplas, outros sozinhos.

Após o término do livro, as crianças apresentaram as ilustrações para os demais colegas da turma, fazendo também a leitura da história. Sugeriram ouvir a outra história do livro, que era a história da cobra de sete cabeças. E li para eles! Quando concluí, pediram para ilustrar essa também. A empolgação e o envolvimento com as narrativas e com as atividades foram intensos.

Durante a semana seguinte, uma aluna também trouxe uma concha natural e as crianças leram e olharam novamente o livro confeccionado pela turma.

Refletindo sobre os momentos vivenciados com as crianças e no seminário

Durante os primeiros encontros do seminário, comentamos sobre a diversidade cultural presente em nosso país que é formado por uma sociedade multicultural, com intensas misturas étnicas. Percebemos essa diversidade também na sala de aula e posso destacar que alguns alunos aceitam e respeitam os “jeitos” de cada um, mas, ainda, percebem-se questões de preconceito e racismo, trazidas pelos familiares, por pessoas que convivem com os alunos e/ou mídia, que, aos poucos, busca abordar positivamente o tema da diversidade, do respeito à diferença.

Esse tema parece ser difícil de ser abordado, visto que cada aluno tem sua ideia, seus sentimentos oriundos de experiências pessoais. Acredito ser interessante oferecer esses momentos aos alunos, nos quais ocorrem trocas e são compartilhadas experiências.

Experiência 3 – Bonecas de várias cores e jeitos

A atividade foi realizada em uma turma de Educação Infantil de uma escola localizada no Vale do Taquari.

Trechos do relato da professora Silvia Maria

As crianças receberam bonecas para brincar e, entre elas, havia uma de cor negra. A princípio, ninguém queria brincar com a boneca, mas aos poucos eu pegava cada boneca e falava sobre as características existentes destacando o respeito às diferenças. Aos poucos, percebi a interação das crianças com todos os brinquedos e também uma certa curiosidade na observação atenta de cada uma.

Conversar sobre esse momento com as crianças trouxe mais significados no trabalho com a diversidade étnica e também o convite para abordar de maneira sistemática o tema com as crianças.

Experiência 4 – Uma história e muitas possibilidades

A proposta de trabalho envolveu uma situação de aprendizagem abordando a questão étnica relacionada com os povos de matriz africana. A atividade foi realizada com uma turma de crianças na faixa etária de seis a sete anos, do 1º ano do Ensino Fundamental, em um município do Vale do Taquari.

Trechos do relato da professora Magali

A obra literária que foi trabalhada é de autoria de Gercilda de Almeida, ilustrada por Valéria Saraiva, intitulada “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, Gercilga. Bruna e a galinha d’Angola. Rio de Janeiro: Pallas, 2011). O livro foi escrito para homenagear as raízes negras do Brasil.

Inicialmente, foi apresentado às crianças o livro, com observação e conversação acerca dos detalhes da ilustração da sua capa. Após, seguimos com a leitura da história do livro e o diálogo sobre ela.

Após foi realizada a modelagem da galinha d’Angola com argila, sendo que a pintura foi realizada em outro momento, pois é necessário tempo para o processo de secagem. Também confeccionamos panôs inspirados na história, usando a farta criatividade das crianças. Ao finalizar o projeto, realizamos exposição dos materiais produzidos e encenação da história para as demais turmas da escola.

Refletindo sobre a situação didática desencadeada, considero a necessidade de propor situações de aprendizagens envolvendo a turma de alunos e também as demais turmas da escola, com a intenção de criar um espaço para compartilhar as aprendizagens e os conhecimentos construídos a partir da abordagem da temática da diversidade étnico-racial. A intenção desse processo é fundamental para que a comunidade escolar possa abrir-se para outras possibilidades na abordagem significativa da história dos povos indígenas e afro-brasileiros, trazendo essas culturas para dentro da comunidade, estimulando a convivência com a diversidade e a multiplicidade dos seres humanos.

Experiência 5 – Colocando as mãos na argila

O momento de aprendizado com argila foi realizado com crianças de cinco e seis anos de uma escola de Educação Infantil do município de Estrela, no Vale do Taquari.

Trechos do relato da professora Helena

Inicialmente, li e mostrei gravuras do texto que retirei da internet, com o título “Panela de barro: herança da arte indígena em Roraima”, no qual a artesã *macuxi* Lídia Raposo, explica e fotografa todos os passos da confecção da panela, desde a retirada da argila em pó da terra até a panela pronta.

Em seguida, entreguei aos alunos a argila e observei quais seriam suas reações ao entrarem em contato com o material. Ao tocarem a argila, percebi que as crianças expressaram um ar de satisfação e alegria, comentando entre elas que o material era gostoso de tocar, que era bem molinho e que a única vez que tiveram esse contato foi quando construíram em conjunto um vulcão e que gostavam de mexer na argila.

Após as modelagens estarem concluídas, conversamos sobre a influência cultural dos indígenas em nosso dia a dia, inclusive na utilização da argila para confecção de peças. Percebi as crianças envolvidas e muito curiosas durante esses momentos. Combinamos de dar continuidade a esse assunto e “utilizar mais vezes a argila na sala de aula”.

Muitos caminhos no trabalho com as questões étnicas: por que ensinar é encontrar-se

Por meio da reflexão sobre a prática pedagógica em nosso ofício de professores, abrem-se inúmeras possibilidades de implementar propostas que busquem ser caminhos para abordagens envolvendo as questões étnicas de modo afirmativo, constituindo-se na escola um espaço em que se busque construir experiências de ambiência para a igualdade racial.

Conhecer o cotidiano dos alunos, levar em conta suas vivências e buscar diferentes abordagens para os temas e proposições que compõem o currículo são condições fundamentais para estimular a aprendizagem. Além disso, é fundamental destacar a importância do papel do professor enquanto pessoa que estimula, organiza e propõe atividades a fim de buscar aprendizagens. Trazemos para a escola e levamos dela conhecimentos, valores, emoções, posturas e convicções, sentimentos de nós, dos outros e do mundo. Se a escola forma, a nossa docência também o faz. Assim é que a nossa ação pedagógica pode fazer a diferença.

No nosso entendimento, o objetivo da escola é formar valores, como: respeito ao outro, discussão das diferenças e combate às desigualdades e às injustiças sociais.

Para ser um bom professor, não existe uma receita, um manual que indique as fórmulas, os hábitos ou convenções. Para ensinar, é necessário que tenhamos a consciência “aberta”, vontade de olhar para nós mesmos a fim de refletir sobre nossa docência, buscar alternativas e possibilidades diferentes, observar e ouvir cuidadosamente nossos alunos.

Tudo quanto fazemos, ou deixamos de fazer, em aula, por menor que seja, incide na formação de nossos alunos. Como organizamos a aula, as abordagens feitas, a maneira como acontece a interação com os estudantes, as expectativas que depositamos, os artefatos e materiais que utilizamos, cada um desses aspectos veicula determinadas experiências educativas. Toda ação carrega com ela alguma concepção teórica.

Assim, a interação que se estabelece entre o professor, o aluno, os temas desenvolvidos, os artefatos utilizados e as atividades propostas faz a diferença nos processos de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes.

Fazer a diferença com os alunos e sermos bons professores são nossa busca. As surpresas que os alunos provocam em nós, o envolvimento, o que observamos e escutamos deles durante nossa prática pedagógica nos desafia e alimenta nossa curiosidade para continuarmos a busca por um fazer docente de reflexão e ação, auxiliando os alunos na leitura do mundo de forma plural, contraditória e dinâmica para que possam compreender melhor a si mesmos e aos outros, na construção de uma sociedade mais humana e com equidade.

Este texto é o registro de uma caminhada construída na interação de nosso ofício enquanto professores, no conhecimento, nos sonhos. É também um rastro indicando a necessidade de novas leituras da escola e do mundo. É uma marca de que o diálogo entre a universidade e a escola, entre o professor e o aluno, entre o currículo e o cotidiano pode ser enriquecedor. Convido os leitores a virem conosco para fazermos nossos caminhos, buscando fazer a diferença na docência ao trabalhar com as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. História e Cultura Afro-Brasileira. Lei Federal nº10.639/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20/12/2014.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20/12/2014.

MACHADO, Antonio – Provérbios y cantares XXIX – Poesias completas. Buenos Aires, Edición de Manuel Alvar, Colección Austral Espasa Calpe S. A.

PEREIRA, 2012PEREIRA, Nilton Mullet. Diversidade e diferença: problemas teóricos e pedagógicos. In: KAERCHER, Nestor; TONINI, Ivaine Maria (orgs.). Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade. 2. Ed. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS. 2012. p. 1-12.

RAMOS, Tanise Müller; KARCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Educação para a Diversidade na perspectiva etnicorracial: desafios para a construção de uma prática pedagógica antirracista na escola contemporânea. In: KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria (orgs.). Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para a Diversidade. 2. Ed. Porto Alegre: Evangraf; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO INTELECTUAL E CULTURAL DOS PROFESSORES: UM TEMA EM DISCUSSÃO

*Elisete Mallmann¹
Jacqueline Silva da Silva²
Luciane Abreu³*

Resumo: O presente artigo é fruto das reflexões desencadeadas a partir da proposta desenvolvida ao longo das vivências ofertadas no curso de Pedagogia, convênio Capes, na modalidade Parfor, do Centro Universitário UNIVATES/RS. O curso propõe reflexões em torno da ampliação da formação intelectual e cultural dos graduandos, diante das vivências experienciadas – oficinas, exposições de trabalhos, visitas a museus e escolas, entre outras – ao longo da formação. Os estudos de Nóvoa (2001), Vilella (2000), Watschauer (2001), dentre outros, reforçaram nossa ideia inicial em torno da relevância das referidas vivências, na medida em que, gradativamente, os graduandos passaram a repensar suas práticas inspirados nas vivências experienciadas ao longo do curso, demonstrando, dessa forma, a ampliação de seu repertório cultural e intelectual.

Palavras-chave: Formação de professores. Autoria. Cultura. Conhecimento.

EXPANSION OF INTELLECTUAL AND CULTURAL HANDBOOK OF TEACHERS: A THEME IN DISCUSSION

Abstract: This paper results from the reflections triggered by the proposition made in the activities developed by the program of Pedagogy, in association with CAPES, through the Parfor system at Centro Universitário Univates/RS/Brazil. In this light, this study encourages reflections regarding expanding undergraduate students' intellectual and cultural education, through the activities experienced during the academic training – workshops, work exhibitions, visits to museums and schools, among others. Studies by Nóvoa (2001), Vilella (2000), and Watschauer (2001), among others, supported our first assumption about the relevance of the said activities, once they gradually led undergraduate students to rethink their practices, thus broadening their cultural and intellectual repertoire.

Keywords: Teacher education. Authorship. Culture. Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A partir da perspectiva de que a formação intelectual e cultural dos professores é parte do patrimônio de formação particular de cada profissional, podemos pensar sobre o quanto essa temática possibilita reflexões que ampliam e promovem uma formação mais comprometida,

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. *E-mail:* elisete.mallmann@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. *E-mail:* jacqueh@univates.br

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. *E-mail:* luabreu.educar@yahoo.com.br

responsável e fundamentalmente marcada pela aquisição de conhecimentos tanto individuais quanto coletivos.

No intuito de qualificar o corpo docente, observa-se que muitas universidades, cada vez mais, promovem e estimulam a formação continuada de seu quadro de professores e alunos, com o objetivo de capacitá-los e qualificá-los tanto no aspecto cultural como no intelectual e no relacional. Dessa forma, neste artigo apresentamos a experiência desenvolvida na edição do curso de Pedagogia – Parfor do Centro Universitário UNIVATES, no Município de Lajeado/RS, proporcionada por meio de conhecimentos teóricos e práticos, em que a sala de aula foi transformada em um grande laboratório de experiências expressivas e sensoriais, oportunizando o contato direto dos graduandos com diferentes ambientes educativos.

Acreditamos que os conhecimentos adquiridos e as experiências vividas são elementos fundamentais na formação cultural e na aquisição do patrimônio intelectual dos professores. Nesse sentido, o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor passa pela compreensão e reflexão das experiências que vivencia, formando, assim, seu repertório pessoal, no sentido de desenvolvê-lo profissionalmente.

Ao acreditar que a formação ocorre em diferentes espaços, ressaltamos que a universidade deve estar aberta a essa ideia, promovendo um ambiente de reflexões e estudos que possa desencadear mudanças fundamentais no fazer pedagógico de cada professor, estimulando o repensar de práticas naturalizadas que, na maioria das vezes, constituem o contexto educativo.

Quando pensamos na prática pedagógica envolta pela teoria, passamos a construir conhecimentos que vão além daquilo que cotidianamente está normatizado, legitimado no ambiente escolar. E, assim, promove-se intercâmbio e interlocução entre a teoria e a prática, assim como se propicia a ampliação das buscas teóricas do professor, para que encontre parceiros que respaldem seu fazer pedagógico. Conforme Nóvoa (2001, p. 14), “só a reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática”.

A ideia ressaltada pelo autor supracitado auxilia-nos a compreender a relevância do diálogo constante entre a teoria e a prática, processo que passa a ser fundamental para articularmos e providenciarmos possibilidades de nos conhecermos melhor e conhecermos nossa prática enquanto professores. Dessa forma, somos impulsionados a repensar nossa postura diante das crianças, assim como de nossa prática, estabelecendo conseqüentemente uma trama entre o viés teórico e o prático.

A teoria nos dá a sustentação do caminho a seguir, ou seja, ela deve propiciar-nos a liberdade de movimentação e criação para que possamos propor novos modos de olhar para a situação ou para o objeto de intervenção. Segundo Fernández (2001, p. 56), “A teoria cumpre a mesma função que a rede para um equilibrista [...], temos que nos equilibrar e ir descobrindo, a cada dia, novas piruetas”.

Foi nesse viés que o curso de Pedagogia Parfor da Univates pautou-se para a formação de professores, impulsionando-os e mobilizando-os em sua formação intelectual e cultural, como um patrimônio que agrega valores, assim como a sua professoralidade. Esta afirmativa encontra ressonância nas considerações de Pereira, que expressa a maneira sobre a qual um sujeito constrói sua professoralidade:

Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é recorrência a um mesmo, a um modelo padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado

estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (PEREIRA, 2000, p. 33).

Concordamos com Pereira (2000) e acreditamos que o(a) educador(a) vai constituindo sua professoralidade à medida que investe nesse campo, experienciando suas próprias modificações, superações, tanto de maneira individual quanto ao estabelecer conexões com a coletividade. Assim, no seu processo de articulação do trabalho pedagógico, traça seus objetivos, metas e estratégias, faz o acompanhamento de seu estudo, registrando o processo, mas também em suas reflexões indica ainda o que está por fazer, permitindo a constante reflexão de sua prática.

Zabalza faz referência à relevância de o(a) professor(a) registrar sua prática e narrá-la:

[...] desta maneira, o próprio facto de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através de sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional. Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (ZABALZA, 1994, p. 95).

Nessa reconstrução, o professor passará a observar sua própria prática, escutando-se e enxergando-se de modo a compreender e refletir sobre sua postura e consequentemente repensá-la em um processo constante. Essa reflexão passa a ser intransferível, de responsabilidade de cada professor, o qual deverá ser o protagonista em sua formação. Para reforçar essa ideia, recorreremos aos estudos de Nóvoa (1991), que nos auxilia a pensar sobre a responsabilidade que cada um de nós, professores, temos com a nossa formação, pois cada um deve fazer o seu próprio percurso, repleto de experiências que são partilhadas e construídas cotidianamente, em um espaço chamado sala de aula.

Reforçamos também a relevância do diálogo recíproco e coletivo estabelecido na permanente arte de viver a experiência, no contexto escolar, e fazer dela uma construção de saberes, na qual todos têm a autoria de suas vozes e participação contínua na constituição de seus conhecimentos. Nesse sentido, encontramos ressonância em Warschauer (2001, p. 135), quando diz que: “Numa profissão relacional tal como a docente, mudança pessoal é também mudança social, pois a experiência de cada um concerne de alguma maneira a experiência do outro numa reciprocidade”.

Com relação à formação de professores, nossa intenção sempre foi vê-la como um investimento gradativo que está relacionado à participação e às intervenções de todos os envolvidos nessa construção, assim como depende do que emerge das reflexões proporcionadas a partir da ementa das disciplinas ofertadas. Gera-se, dessa forma, um campo de investigação e reflexão que oportuniza e ressignifica as práticas cotidianas. Encontramos em Larrosa (2002, p. 25) uma corroboração para as nossas investidas quando diz que: “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Nesse sentido, destacamos a relevância de constituir nossas práticas pedagógicas fundamentados em ideias que partam de nossa subjetividade, assim como das vivências e experiências compartilhadas nos contextos ao qual pertencemos. Refletindo sobre isso, podemos dizer que diversas experiências nesse curso de formação resultaram em momentos importantes e se transformaram em registros, em histórias pessoais e de grupo, instigaram novas possibilidades para todos em formação. Experiências foram narradas e outras compartilhadas por meio da própria prática pedagógica realizada. Momentos que fazem a docência modificar-se e transcender certezas, apontando para as linhas que se movimentam e constituem-se na escola, buscando outras fronteiras.

2 O QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA DO PROFESSOR É EXPERIENCIADO POR ELE?

A compreensão em relação aos fundamentos que sustentam nossas práticas pedagógicas, assim como dos graduandos que acompanhamos, passou a constituir nossas reflexões. Nesse sentido, as vivências em que os alunos tiveram contato direto com diferentes possibilidades em relação ao seu fazer pedagógico ao longo do curso possibilitaram essa compreensão. Para tanto, destacamos as visitas realizadas no mês de Janeiro de 2014 à Escola de Educação Infantil Despertar e à Fundação Iberê Camargo, da cidade de Porto Alegre/RS, oportunidades que ampliaram as reflexões dos estudos desenvolvidos em sala de aula ao longo dessa formação. A exposição intitulada *A organização do espaço na Educação Infantil – um aliado para autoria infantil* também foi uma vivência muito significativa para os alunos, pois, por meio dela, eles organizaram uma exposição com maquetes objetivando recriar espaços de escolas de Educação Infantil. Essa reconstrução diz respeito tanto aos espaços internos como aos externos. Após discussões em sala de aula, leituras, visualização de vídeos e visitação de alguns espaços para crianças de zero a seis anos, realizaram-se a produção e a criação das maquetes. Ao criarem as maquetes, os graduandos expressaram os modos como compreendem os espaços e como estes respeitam os interesses e as necessidades das crianças.

Os professores-cursistas da Pedagogia – Parfor/Univates ampliaram e aprofundaram seus estudos ao preverem o espaço como um “educador” que estimula e favorece as interações entre as crianças, com os adultos e com ela própria. Além de trabalhar na perspectiva de formação docente, essa proposta também ampliou e refletiu sobre os desafios e as possibilidades da escola infantil na contemporaneidade. Os graduandos, no intuito de compreenderem e problematizarem a organização dos espaços na Educação Infantil, assim como o funcionamento geral da instituição dedicada à primeira infância, construíram as maquetes que posteriormente foram expostas a outros grupos de educadores para promover novas reflexões em torno do tema.

Fomos instigadas também a propor a visita à Escola de Educação Infantil Despertar, na medida em que ela oferece um espaço educativo que vai ao encontro das ideias que ao longo do curso foram abordadas e discutidas. As inspirações que fundamentam a proposta da referida escola estão fortemente ligadas às ideias desenvolvidas nas escolas italianas, em especial às das escolas de Educação Infantil do município de San Miniato, na Itália, investigadas e divulgadas pelo educador Aldo Fortunati, por meio do Centro de Pesquisas e de Documentações sobre a Infância *“La Bottega di Geppetto”*. Nesse ambiente foram criados centros de educação infantil que se tornaram referência para todo o mundo na busca de deixar a criança construir sua independência e autoria naquilo que é realizado diariamente, como vestir-se, alimentar-se, resolver conflitos, aspectos que encontram no espaço o terceiro educador, pois é um inspirador e provocador para que a criança seja autora de suas aprendizagens juntamente com suas interações cotidianas.

Assim, vemos o espaço como um “educador” que estimula e favorece muitas interações entre as crianças, com o adulto e com elas mesmas. Além de trabalhar na perspectiva da formação docente, essa proposta também amplia e reflete os desafios e as possibilidades da escola infantil na contemporaneidade. Compreende e problematiza a organização dos espaços na educação infantil, assim como o funcionamento geral da instituição dedicada à primeira infância.

Encontramos motivos para propor aos graduandos do curso de Pedagogia que conhecessem essa proposta, cujos objetivos são estimular a participação das famílias no processo de aprendizagem, exercitar a escuta atenta e sensível ao longo da prática pedagógica e proporcionar o contato das crianças com materiais diversificados levando-as a experienciarem e ampliarem seus conhecimentos, tornando-as protagonistas.

Ao longo das observações na escola visitada, os graduandos tiveram a oportunidade de conversar com as idealizadoras, a direção, a coordenação pedagógica e tiveram contato com as crianças e seus educadores, enfim, conheceram e interagiram neste espaço educativo. Acreditamos que essa foi uma oportunidade muito importante para os graduandos, na medida em que entraram em contato com o contexto que vinha sendo estudado e discutido teoricamente. Proporcionar aos professores em formação observarem a autonomia das crianças durante o almoço, em que colocavam livremente os alimentos em seus pratos que não eram de plástico, certamente desacomodou muitos professores que ainda duvidavam da capacidade de as crianças utilizarem esses utensílios em virtude da pouca idade. Certamente, por meio dessa vivência, muitas ideias foram repensadas, validadas ou até descartadas à medida que foram presenciadas pelos graduandos.

Enquanto os objetivos da visita à Escola Despertar basearam-se nas reflexões em torno da metodologia proposta por essa escola – observando e analisando os espaços físicos, as ferramentas pedagógicas/materiais diversificados e a prática pedagógica –, as intenções da visita ao espaço da Fundação Iberê Camargo foram proporcionar ao grupo de graduandos a apreciação das obras do artista gaúcho Iberê Camargo, que é um dos grandes nomes da arte brasileira, incentivando reflexões importantes em torno da produção artística.

Acreditamos, portanto, que a proposta de visita a espaços de educação e arte nos auxiliou a compreender que os processos de aprendizagem não se restringem a um modo único e fechado e que a riqueza dos diferentes ambientes e as propostas educativas ofertadas aos alunos contribuíram de forma decisiva em sua formação. Ao aliarmos a prática pedagógica a esse modo diversificado de estudo, identificamo-nos com as ideias de Nóvoa (1995):

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

Essas vivências auxiliaram os graduandos em seus processos crítico-reflexivos em relação à visão de mundo, interferindo decisivamente em suas práticas pedagógicas, as quais passaram a se sustentar a partir das experiências que lhes foram proporcionadas ao longo do curso. Essa constatação foi evidenciada durante os estágios supervisionados, desenvolvidos pelos graduandos, nos quais as práticas apresentadas foram fundamentadas e enriquecidas pelas vivências que os acadêmicos experienciaram, tanto em sala de aula como nas visitas a campo.

Muitos relatos feitos pelos graduandos também nos deram a confirmação de que o interesse deles em investigar o contexto educativo passou a fazer parte de suas práticas enquanto professores curiosos e investigativos. A participação dos graduandos em diferentes eventos educativos, como a exposição “Por uma Arte-Educação mais sensível” no espaço Arte da Univates em 2013 e a Mostra “(Re)Pensar a Arte através das vivências expressivas”, no espaço de arte da Padaria Suíça, na cidade de Lajeado/RS, em 2011, foi uma oportunidade em que eles demonstraram seu interesse e apreço em compartilhar as experiências vivenciadas em aula, confirmando-nos a importância de desenvolvermos metodologias mais abertas e diversificadas.

Gradativamente, demonstravam interesse em dar visibilidade às suas vivências e ideias, fato que os impulsionou a participarem de diferentes eventos como palestras, seminários e rodas de conversas. A participação dos graduandos, por meio da submissão de trabalhos no IV Seminário do Pibid, realizado na Univates, Lajeado/RS, em 2014, foi a confirmação desse

desejo, por representar uma oportunidade para que compartilhassem suas ideias e vivências. Nesse sentido, concordamos com as ideias de Freire, as quais destacam a importância de estimularmos possibilidades que possam desencadear as aprendizagens:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, na sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32).

Buscamos transformar a prática pedagógica um processo constante de pesquisa, proporcionando, além dos conhecimentos teóricos, vivências práticas, em que os graduandos necessitaram se envolver inteiramente na experiência. Outra autora que defende o ato educativo como pesquisa é Watschauer (2001), quando diz:

Formar-se ocorre junto com a pesquisa em diferentes frentes, seja em relação à reflexão sobre a própria ação com os alunos, sobre a sua própria reflexão, ou a pesquisa do sentido das próprias experiências, narrando sua prática ou mesmo sua história de vida (WATSCHAUER, 2001, p. 197).

A autora citada acima vai além ao afirmar que pesquisa e educação estão diretamente relacionadas a processos que envolvem aprendizagem e cidadania. Esse fato auxiliou-nos a compreender a necessidade de oferecermos novos modos para pensar as práticas pedagógicas, de modo a corresponder às ideias de García (1992) quando fala sobre a reflexão-na-ação:

[...] definindo-a como um processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. [...] é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCIA, 1992, p. 60).

Para tanto, acreditamos ser fundamental trazer para a sala de aula inúmeras possibilidades de trabalho a partir das próprias experiências dos alunos em formação, manifestações sobre determinadas ideias para discutirmos e possibilitarmos outras maneiras de ver o mundo por meio da própria experiência que se integra na formação intelectual, cultural e autoral do professor.

A experiência proporcionada pelo curso de Pedagogia-Parfor não se limitou exclusivamente aos graduandos, mas estendeu-se a nós, professores, que nos envolvemos nessa aventura pela qual a educação nos leva.

Outro momento também muito significativo para o grupo foi o encontro com o autor Elenilton Neukamp. Ele é filósofo e professor de adolescentes em escolas públicas do município de Porto Alegre. Em seu livro intitulado “A caixa de perguntas”, Elenilton dá voz para os adolescentes perguntarem tudo aquilo que eles desejam saber, mas que em muitas situações não têm oportunidade. Ele mesmo reflete que a partir de uma proposta singela cria um método criativo de sondagem para conhecer seus alunos e também provocar discussões sobre temas muitas vezes complexos, mas que estão permanentemente atrelados à vida das pessoas e que muitas vezes não são questionados ou mesmo colocados em pauta nas aulas. Segundo Elenilton (2013):

A qualidade e a profundidade do que se discute vai sempre depender da própria pergunta, do contexto, do grupo, da disponibilidade para participar. Não há um padrão de comportamento durante este trabalho, e cada turma tem suas peculiaridades. Mas na maioria das vezes a caixa de perguntas ‘funciona’ muito bem. E os estereótipos que se criam sobre determinadas turmas em geral são desfeitos durante esta experiência (NEUKAMP, 2013, p. 45).

Nesse contexto, o autor conversou com os graduandos contando sua trajetória enquanto professor e os caminhos que o levaram a criar essa metodologia, acima descrita, para o trabalho em suas aulas. Posteriormente, também ocorreram perguntas e discussões sobre as temáticas abordadas por Elenilton, que são as mais diversas que compõem a realidade brasileira, mas, como ele mesmo diz, sem respostas prontas.

Ao encaminharmo-nos para a finalização deste presente veículo de reflexão, percebemos que trabalhar com formação de professores abre um leque muito variado de contextos, fato que nos mostra o grande caminho que ainda precisa ser trilhado em prol de uma educação de qualidade e de uma educação mais crítica e questionadora, em que tenhamos mais perguntas do que respostas prontas. Mas o desafio está lançado e colocado em pauta, pois a nosso ver é por meio da abertura dos contextos culturais, intelectuais e relacionais que vamos construindo práticas significativas nesse campo da docência em formação.

Precisamos ressignificar nossa prática pedagógica trazendo novamente o brilho em nosso olhar e, dessa forma, buscamos um sentido para aquilo que fazemos em sala de aula. Todos esses campos que foram permeados durante este artigo são possibilidades interessantes para que se constitua a autoria do professor e para que amplie substancialmente seu campo de ação e seu repertório intelectual e cultural.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento.** Tradução de Neusa K. Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação do professor: novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76, 1992.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação** – Anped, Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NEUKAMP, Elenilton. **A caixa de perguntas: Desafio vivo em sala de aula.** Porto Alegre: Libretos, 2013.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista do Professor** – Nova Escola, Porto: Editora Abril, ano XVI, n. 142, maio 2001.

_____. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **A formação contínua entre a pessoa–professor e a organização–escola.** Lisboa: Inovação, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991b.

PEREIRA, Marcos Villela. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, p. 23-41, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários e Aula**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Editora LDA, 1994.

(RE)PENSANDO O ENSINO DA ARTE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SENSÍVEIS: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elisete Mallmann¹

Resumo: O presente artigo é fruto das reflexões desencadeadas a partir da proposta desenvolvida ao longo da disciplina de Saberes e Experimentações em Arte, no primeiro semestre de 2013, com um grupo de graduandos do curso de Pedagogia, convênio Capes, na modalidade Parfor, do Centro Universitário UNIVATES/RS. A referida proposta se fundamentou no desenvolvimento de experiências sensoriais e sensíveis, a partir do contato dos graduandos com diferentes materiais, na busca pelo ensino da Arte mais significativo e sensível. Os referenciais teóricos se apoiaram nos estudos da educação do sensível de Duarte Júnior (2010). Constataram-se a partir dessas vivências o envolvimento e o interesse dos graduandos por práticas educativas voltadas a experiências sensoriais e sensíveis, no desenvolvimento da linguagem da arte.

Palavras-chave: Ensino da arte. Experiências sensoriais e sensíveis. Formação de professores.

Abstract: This article is the result of reflections triggered from the proposal developed throughout Knowledge and Trials class in Art, in the first semester of 2013, with a group of undergraduates from the Pedagogy course, Capes agreement, in PARFOR mode in the Centro UniversitárioUnivates/RS. This proposal was based on developing sensory and sensitive experiences, from the contact of the students with different materials in search for education of the most significant and sensitive art. The theoretical framework is supported in sensitive education studies from Duarte Jr. (2010). It was found from these experiences the involvement and students' interests, for educational practices focused on sensory and sensitiveexperiences, in theart of language's development.

Keywords: Art Education. Sensory experiences and Sensitive. Teacher training

“A arte e a vida confundem-se” (CAMARGO, 2007, p. 2). Essa afirmação do artista gaúcho Iberê Camargo pode nos auxiliar a justificar a importância que a arte tem em nossas vidas na medida em que, por meio dela, expressamos nossas emoções, nossa história e cultura. É a partir desse fato que ela vem conquistando gradativamente seu espaço na sociedade, tornando-se cada vez mais relevante e indissociável de nossas vidas.

Quando tratamos da arte como um conhecimento a ser desenvolvido nos currículos escolares, contudo, esta valorização ainda é afetada por ideias que a desprestigiam, em detrimento de outras áreas de ensino. Basta observar a carga horária designada para cada disciplina para constatarmos essa desigualdade na grade curricular. Observa-se ainda que essa disparidade, muitas vezes, está ligada à ideia de que os conhecimentos do intelecto e da razão devem prevalecer sobre as experiências da observação, do contato e da descoberta, fundamentos essenciais no ensino da Arte. Hernández (2000, p. 43) em relação a esse desprestígio, salienta:

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. Professora no curso de Pedagogia Parfor, da Univates – Lajeado/RS. *E-mail:* elisete.mallmann@gmail.com.

Diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitaram sempre argumentar o porquê da sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui.

Nesse sentido, observa-se que, em boa parte dos contextos escolares ainda prevalecem propostas fundamentadas no ensino da Arte que buscam habilitar os alunos para trabalhos manuais, em que reproduzem técnicas a partir de modelos normatizados pela sociedade, fato que reduz drasticamente as possibilidades de os estudantes se relacionarem com o universo que os cerca, por meio das múltiplas possibilidades que essa linguagem oferece.

É preciso, contudo, considerar as conquistas em relação a essa área, a partir das inúmeras mudanças, tanto sociais quanto culturais, ao longo dos tempos. A exemplo disso, é importante destacar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual determina o ensino da Arte como um conhecimento obrigatório em todos os níveis da educação básica, incluindo a Educação Infantil, fato que, de certa forma, vem mobilizando o repensar desse ensino como um saber que desperta a consciência e a sensibilidade, de direito de todo ser humano desde os primeiros anos de vida.

Impulsionadas por esse contexto, as discussões e reflexões que emergiram ao longo da disciplina de Saberes e Experimentações em Arte, desenvolvida no primeiro semestre de 2013 com um grupo de alunos graduandos do curso de Pedagogia, convênio Capes, na modalidade Parfor, no Centro Universitário UNIVATES/RS, se fundamentaram em desenvolver a linguagem da arte, propondo experiências sensoriais e sensíveis, a partir do contato dos graduandos com uma diversidade de materiais, objetivando estimular a educação mais sensível a partir dessas experiências.

Ao possibilitar o contato direto dos graduandos com diferentes texturas, cores, cheiros e sabores a partir de tintas confeccionadas à base de pigmentos de sementes e cascas, gelecas e massa de modelar a base de alimentos, assim como materiais provenientes de descarte, como tampas, cones, espaguete de piscina, espirais de encadernação, entre outros, foi possível observar os modos como os acadêmicos passaram a se relacionar com as múltiplas linguagens que foram emergindo ao longo dessa manipulação e experimentação.

A partir dessa proposta para trabalhar a arte, buscou-se proporcionar experiências em que os graduandos tivessem a oportunidade de relacionarem-se com a multiplicidade oferecida por diferentes materiais, fato que possibilitou aos acadêmicos um novo modo de ver a arte, proporcionando a eles repensarem as possibilidades dessa linguagem, no ensino da Arte, que muitas vezes ainda se restringe a propostas fundamentadas no repasse de métodos ou técnicas. Os graduandos foram se envolvendo com essas múltiplas possibilidades, que oportunizaram a eles construir os fundamentos para suas práticas educativas, inspirando-se em uma educação mais sensível, que valoriza as experiências sensoriais e sensíveis.

Como já mencionado anteriormente, a luta pelo reconhecimento da arte na área educacional vem fazendo parte da história de nosso país. Nesse sentido, a LDBEN vem impulsionando uma nova visão em relação ao ensino da Arte, que passa a ser reconhecido como um conhecimento obrigatório em todos os níveis do ensino básico, incluindo, assim, a Educação Infantil. Porém, observamos ainda disparidade entre essa lei e a realidade desse ensino em boa parte de nossas escolas de Educação Infantil, na medida em que muitos dos profissionais que atendem as crianças nessa modalidade de ensino, não se consideram habilitados para desenvolverem esse conhecimento específico. Essa realidade acaba gerando, na maioria das vezes, a insegurança do professor, em virtude de sua formação nessa área do

conhecimento. Apesar desse contexto, nos últimos anos, observa-se que essa preocupação vem gerando novas propostas. Segundo Barbosa (2012):

Tivemos uma preocupação no país em ensinar arte nos métodos neoclássicos. Isso a colou nas escolas ricas, que ensinavam os alunos a fazer reproduções. No passado, a menina só era bem-educada se soubesse desenhar e tocar piano. Já na escola pública a ideia era iniciar os estudantes no *design* decorativo, o que fazia parte do programa de formação de operários. O modernismo chegou com novas premissas: o ideal é que os alunos desenvolvessem a criatividade e se expressassem livremente. Foi uma briga com a ideia de arte como cópia. Com o pós-modernismo, o pensamento se ampliou. Mais do que se expressar, a criança tinha que olhar o mundo ao seu redor. Hoje acredito que estamos melhor do que há 20 anos, está acontecendo muita coisa boa no ensino da arte, vejo os professores mais empenhados.

Empenhada em desenvolver o ensino da Arte, a partir da disciplina de Saberes e Experimentações em Arte, proporcionando a compreensão desse ensino, conforme Duarte Jr. (2012, p. 87) destaca: “não mais como uma atividade ‘neutra’, mas uma atividade que implica a expressão pessoal de valores, sentimentos e significações”, exigiu a reflexão do grupo de graduandos em relação a sua disponibilidade de se entregar e estar aberto a relacionar-se e sensibilizar-se diante das linguagens expressivas da Arte. Provocando encontros/aprendizagens por meio de vivências expressivas, que na contramão da velocidade do mundo contemporâneo, desacelerem o pensar, o olhar, o escutar e o sentir. E, assim, reconhecer e valorizar a potencialidade que está em cada um de nós, passando a compreender que as aprendizagens não ocorrem somente quando fizemos uma pintura multicolorida, sem preconceitos de cores e traçados, mas também, no trajeto das idas e vindas do pincel, que percorre do copo de água à superfície a ser pintada. Isso nos leva a desenvolver a arte que, segundo Duarte Jr. (2012):

Não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós (p. 12).

Os fundamentos dessa proposta desenvolvida com os graduandos sustentaram-se nas reflexões em torno do ritmo que adotam em nossas rotinas escolares, exigindo-os a observarem as práticas pedagógicas que perpetuam pelo do ensino da Arte. Observou-se a necessidade do “gesto de interrupção”, destacado por Larrosa (2002), na tentativa de transformarmos essas vivências em acontecimentos/experiências que possam ser realmente significativos, tanto para os professores como para seus alunos.

Ainda segundo Larrosa (2002), este gesto, que nos exige repensar e refletir sobre os modos como educamos nossas crianças, tem se tornado cada vez mais escasso, em virtude das preocupações do mundo moderno, que se restringem na maioria das vezes, segundo ele, ao excesso de informações, excesso de opiniões e à de falta de tempo. Para tanto, a proposta desenvolvida a partir da disciplina de Saberes e Experimentações em Arte salientou a postura do professor, que não será unicamente um mediador, um informante ou um detentor dos conhecimentos, mas segundo Icle (2012), um professor-artista, ou melhor, “um profissional que não se contenta em ficar nem no domínio da arte, nem no domínio da pedagogia (p. 13). Nesse sentido, observa-se que os conhecimentos da arte, necessitam estar intrínsecos nas práticas dos profissionais da educação.

A escuta atenta como possibilidades potencializadoras das propostas no ensino da Arte

O reconhecimento das linguagens da arte exige dos profissionais da educação um exercício constante, de reflexão, de escuta e de reconstrução, no qual necessitam estar confiantes na capacidade das crianças, e disponíveis a enxergarem, ouvirem e considerarem os modos como elas se relacionam com essas linguagens. Alguns modos nessas relações da criança e as linguagens da arte que, na maioria das vezes, são contrários à lógica adulta, exigindo, conforme as ideias de Larrosa (2002), “suspender nossa opinião” para deixar-se afetar por esses modos distintos que as crianças nos apresentam.

A proposta desenvolvida com os graduandos do curso de Pedagogia buscou, portanto, provocar reflexões em torno de um ensino da Arte mais significativo, que requer a postura do educador presente por inteiro nas experiências a serem propostas por ele e nas experiências vivenciadas pelas crianças. A partir de estado de vigília, o mesmo se conectará às necessidades e interesses dessas crianças. Barbier (2002) se refere a esse estado, como sendo a “plena consciência de se estar com aquilo que é, aqui e agora, no mínimo gesto, na mínima atividade da vida cotidiana”. Dessa forma, por meio do exercício que a escuta atenta exige, passarão a respeitar e compreender a complexidade que envolve a criança.

Ao longo dos encontros promovidos pela disciplina Saberes e Experimentações em Arte foram abordadas algumas situações em que a escuta passa a ser relevante para a compreensão dos modos como as crianças compreendem as propostas previamente planejadas e desenvolvidas pelos professores. Emergem, dessa forma, reflexões ao longo dos encontros, como no exemplo em que abordamos o desinteresse de uma criança pelo material (massinha de modelar) oferecido pelo professor. Após analisar a situação, em que o interesse do aluno se centrou no pote em que a massinha de modelar estava acondicionada, o grupo passou a compreender que nem sempre o interesse das crianças está no planejado e oferecido pelos docentes.

Ao ser respeitada em seu interesse, a criança depositou todo o seu tempo na exploração do objeto que lhe chamou a atenção, passando a descobrir os segredos velados dele, que já não era mais o coadjuvante da vivência, mas seu interesse principal, enquanto a massa de modelar, que cuidadosamente foi planejada e oferecida pelo professor, se tornou tão somente a simulação de uma possível situação de aprendizagem. Nesse sentido, aos “olhos” e “ouvidos” do professor, o pote se transformou em uma ferramenta que o auxiliou a desencadear conhecimentos e aprendizagens.

Para reforçar a sutileza desse exercício de escuta, foi abordada, ainda, a importância da atenção do professor diante das mais despretensiosas situações que ocorrem no cotidiano escolar, como no caso das reflexões realizadas diante de uma proposta desenvolvida para as crianças, com a água, esse líquido incolor que, na maioria das vezes, atrai e envolve as crianças em um jogo de aprender e ensinar. Ao manipularem e se relacionarem com essa substância, os alunos passam a estabelecer parcerias e formular hipóteses sobre as possíveis propriedades desse líquido que não é azul, nem cinza, nem branco, mas simplesmente, é a ausência de cor.

O professor, preocupado com o repasse de informações, terá dificuldades para compreender que esse instante mágico de experimentação e manipulação pode representar uma rica experiência em que as crianças, por meio de tentativas e comparações, descobrem a grandeza do conceito incolor. Certamente a postura do “professor-artista” será decisiva para tornar essa brincadeira uma experiência que ficará marcada e registrada na vida das crianças.

Ao abordar essas múltiplas possibilidades a partir da exploração de diferentes materiais, também foram utilizados outros materiais, como argila, terra, folhas secas, retalhos de madeira, casca de beterraba e cenoura, entre outros. Enfatizou-se a necessidade da postura do professor, que deve estar presente não apenas no sentido físico, mas inteiramente aberto para ouvir o

inaudível, percebendo cada movimento que as crianças podem manifestar, compreendendo-os desta forma, em seus interesses e necessidades, sem restringir as experiências, o simples repasse de informações e técnicas, que resultam no produto final. Ao contrário, o professor proporciona experiências para que as crianças se relacionem como a diversidade de texturas, cores e sabores, na medida em que passa a compreender a importância desse momento único, pessoal e intransferível, que Larrosa (2002) denomina como experiência, indissociável do ensino da Arte.

A experiência de tocar, sentir e se apropriar dos materiais permite às crianças se relacionarem e compreenderem as propriedades deles. Percebem, assim, o quanto pode ser mole, melequento, marrom, preto, gelado, pesado, pequeno, grande, entre outras características. O professor não está centrando sua proposta no repasse do conteúdo ou de técnicas, mas se volta a observar e valorizar as experiências das crianças e suas possíveis conquistas e descobertas.

Escutar as crianças representa, muitas vezes, ter de mudar o rumo que havíamos planejado, reconhecendo que não somos detentores do saber, mas que somos mediadores e que nossas intervenções, como ressalta Cunha (1999, p. 14) “são no sentido de ampliar o modo de ver, registrar e imaginar o mundo”. O professor será esse ser que muitas vezes se tornar invisível para dar visibilidade às crianças, assim como se cala para dar voz a elas. Entretanto, sua vigília deve estar em torno dos motivos que o impedem de ouvir as crianças. Vygotsky (1999, p. 325) pontua muito bem o papel do educador empenhado em desenvolver a arte quando afirma que “ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação”.

Em relação a essa contribuição, Ostrower (1990, p. 14) também complementa: “Na realidade, não se ensina ‘a arte’ nem ‘criatividade’. Em si, isto é impossível. O máximo que se pode propor é educar a sensibilidade das pessoas para que cada um realize suas próprias experiências artísticas”.

Nesse sentido, a proposta apresentada e discutida com os graduandos do curso de Pedagogia da Univates serve para auxiliá-los na compreensão da relevância do exercício da escuta atenta, diante das experiências que emergem do contato com a diversidade de materiais. Esse exercício requer a sintonia do professor com as crianças, percebendo a necessária presença de suas interações e da necessária ausência. Passa a ser mais que um exercício, um desafio aos educadores dos tempos em que o tempo é escasso e os acontecimentos são cada vez mais fragmentados.

O ensino da arte compreendido a partir das experiências sensoriais e sensíveis

No intuito de analisar e compreender as manifestações dos graduandos do curso de Pedagogia da Univates, em torno de suas ideias em relação ao ensino da Arte, a partir do contato com diferentes materiais, os encontros da disciplina de Saberes e Experimentações em Arte se fundamentaram em experiências que possibilitassem o contato dos professores em formação, com diferentes texturas, cheiros, cores e sabores. Destacam-se os materiais à base de massa de modelar caseira ou de borra de café, tintas de terra diferentes tonalidades de terra e pigmentos de casca de beterraba e de cenoura, assim como diferentes materiais provenientes do descarte da sociedade.

Uma das inspirações para a utilização desses materiais inusitados foi o trabalho da arte-educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2007), que, por meio de sua visão contemporânea da arte, alerta-nos para a necessidade de estarmos abertos às inúmeras possibilidades dos materiais inusitados.

No intuito de promover um jeito diverso de desenvolver o ensino da Arte, o grupo de graduandos foi desafiado a explorar os materiais oferecidos, envolvendo-se e relacionando-se

com suas propriedades. A partir dessa experiência, várias foram as relações estabelecidas pelo grupo, em que se observou que muitos passaram a se envolver de forma livre e descontraída, experienciando os materiais, ao mesmo tempo que alguns mais timidamente aguardavam possíveis regras para desenvolverem a situação. Contudo, ao longo dessa experiência, foram impulsionados a romper limitações impostas na maioria das vezes nas práticas educativas, aventurando-se a se envolverem nas sensações e sentimentos que esse contato proporcionava. Holm (2005, p. 10), em relação a essa postura dos professores, salienta que: “É importante que nós próprios sejamos bons em tomar a iniciativa, inventar, ter coragem, energia, ter a mente aberta para experimentar, para inventar, para estar no desconhecido”.

Entregar-se a caminhos nem sempre certos passou a ser uma experiência muito positiva que auxiliou o grupo de graduandos a compreender melhor os diferentes modos como as crianças se relacionam no contato com diferentes materiais. O fato encorajou os graduandos a entregarem-se e relacionarem-se com os materiais, desprendidos das habituais limitações que muitas vezes prevalecem no ensino da Arte.

Deleuze (2010, p. 120) auxilia a compreender a relevância dessa postura do professor, salientando que:

Muitas vezes o aprendiz ainda não viveu encontros felizes com a arte, talvez tenha dificuldades em explorar e comunicar ideias de pensamentos/sentimentos e poder ter aprendido apenas a seguir a lição do outro. Silenciado de seu próprio pensar/sentir, repetidor do pensamento de outro, esse aprendiz terá de ser envolvido na rede da linguagem da arte por outros caminhos. É preciso abrir espaços para que possa desvelar o que pensa, sente e sabe, ampliando sua percepção para uma compreensão de mundo mais rica e significativa.

No decorrer das vivências experienciadas pelos graduandos, foi possível observar a subjetividade de cada um, pois uns demonstravam interesse maior em descobrir e vivenciar as texturas, cheiros e cores, enquanto que outros, mais tímidos e receosos, foram se entregando gradativamente a esta vivência de exploração e manipulação, gerando nitidamente expressões de satisfação e prazer pelos mesmos, demonstrando não mais estarem preocupados com a criação de algo em específico, mas entregues à experiência. Esses últimos permitiram se entregarem às sensações que os materiais foram desencadeando.

Proporcionar ao grupo de graduandos que sintam na própria pele os efeitos que as propriedades dos materiais provocam passa a ser um requisito fundamental na sua formação, uma vez que essa experiência os auxilia a contagiar as crianças. O professor, ao ser tocado por esse tipo de vivência, tem mais condições de refletir sobre a forma com que vem oferecendo o ensino de Arte. Esses modos muitas vezes podem estar ligados a um ensino da Arte formador de habilidades artísticas que priva as crianças de envolverem e transformarem o universo ao qual pertencem.

As ideias trazidas pelo grupo de graduandos em relação à proposta desenvolvida ao longo da disciplina de Saberes e Experimentações em Arte do curso de Pedagogia Parfor-Univates auxiliaram a ampliar as reflexões em torno das práticas pedagógicas, voltadas para o ensino mais significativo e sensível. A exemplo disso, destaca-se o relato de duas graduandas:

No início eu me preocupei com o que você queria que eu fizesse, mas depois foi muito bom. Não me preocupei com nada, só fiquei passando a mão na tinta e depois espalhando na folha. Foi uma sensação muito boa, de liberdade. Não pensei em nada (Graduanda A).

Sabe professora, com o dedo eu não conseguia fazer muito bem o desenho que eu queria fazer, parece que eu precisava fazer com um pincel, mas é bom também botar a mão nessa meleca. Também fiquei nervosa porque eu não sabia o que querias. Não sabia muito bem o que desenhar (Graduanda B).

Loponte (2012), com base em seu trabalho realizado na formação de professores, salienta uma série de questionamentos em relação à formação dos docentes para o ensino da Arte. A autora destaca a necessidade de o professor se libertar das fórmulas e receitas que o impedem de enxergar as belezas ou durezas de sua prática.

A pressão que recai sobre os profissionais da educação em relação ao desenvolvimento do ensino da Arte é, sem dúvida, muito ampla. As reflexões apresentadas neste artigo não devem ser vistas como uma proposta unicamente válida e possível, mas devem impulsionar a novos questionamentos e reflexões a respeito de possibilidades que desenvolvam esse ensino, fundamentado em experiências sensoriais e sensíveis, buscando construir novos modos que possam tocar e marcar as experiências tanto das crianças como dos professores.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. **Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé**. Brasília, juillet. 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>>.

BARBOSA, Anna Mae. **Ensino de arte está no currículo, mas ainda falta formação de professores**. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/06/ensino-de-arte-esta-no-curriculo-mas-ainda-falta-formacao-de-professores.html>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB,2010. CAMARGO, Iberê. In: NEVES, André; DIAS, Cristina. **Iberê menino**. São Paulo: DCL,2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. v. 2; il. Brasileira de educação. n 19. P. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

CUNHA, Susana Rangel (Org.). **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DELEUZE, Gilles. Em busca de uma aprendizagem significativa. In: MARTIN, Miriam Celeste. **Teorias e práticas de arte: a língua do mundo**. SP:FTD, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Editora Criar Edições, 5ª edição, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art – Os Primeiros passos com a arte**, São Paulo, SP: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. Publicado pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

ICLE Gilberto. **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. Volume 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. **Revista arquivos analíticos de políticas educativas**. Volume 20, Número 42, dez. 2012.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1990.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS-PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARFOR ACERCA DO USO DE TECNOLOGIAS

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir as percepções dos alunos-professores² do curso de Licenciatura de Pedagogia da Univates, vinculado ao Parfor, acerca do uso de tecnologias na educação. Metodologicamente, esta é uma pesquisa qualitativa com procedimentos técnicos de pesquisa-ação. O estudo buscou comparar opiniões dos alunos-professores no início do curso, ocorrido em 2011, e ao término, no ano de 2015. O embasamento teórico está alicerçado no ensino mediado por tecnologias. Os resultados apontaram que os alunos-professores, quando ensinavam utilizando tecnologias em 2011, sentiam medo e ansiedade, sentimentos que não foram mais percebidos em 2015; continuam entendendo que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) trazem contribuições ao ensino e à aprendizagem e estão diversificando e incrementando os recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Pedagogia. Parfor. Ensino mediado por tecnologias.

Abstract: This article aims to discuss perceptions of student teachers of the Degree program of Pedagogy at Univates, linked to PARFOR, about the use of technologies. Methodologically is a qualitative research with technical procedures of action research. The study aimed to compare opinions of student teachers at the beginning of the course, which took place in 2011 and ended in 2015. The theoretical basis is related to education mediated by technology. The results showed that student teachers initially felt fear and anxiety, feelings that were not envisioned in 2015; still understanding that ICTs bring contributions to teaching and learning and are diversifying and increasing the technological resources in their teaching practices.

Keywords: Pedagogy. PARFOR. Technologies.

Introdução

Segundo Rehfeldt (2011, p. 24), “O curso de Pedagogia – Licenciatura vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, iniciou suas aulas no Centro Universitário UNIVATES em março de 2011”. O referido Plano é uma das ações do Ministério da Educação e contou à época com o apoio das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, além de instituições de Ensino Superior, tendo por objetivo graduar professores em exercício profissional, sem formação na área em que atuavam, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ainda conforme Rehfeldt (2011), o referido curso e a organização das disciplinas que o integram foram planejados para contemplar a disponibilidade de horários dos alunos-

1 Doutora em Informática na Educação. Professora do Centro Universitário UNIVATES. *E-mail:* mreinfeld@univates.br.

2 Os alunos do curso de licenciatura em Pedagogia – Parfor serão denominados ao longo de todo o texto como alunos-professores, haja vista serem alunos e também desenvolverem atividades profissionais como professores.

professores, ocorrendo às sextas-feiras à noite, aos sábados, nos turnos manhã e tarde, e nos períodos de recesso escolar, em julho e janeiro, em formato intensivo.

Levando em consideração a necessidade de integrar os alunos-professores à Instituição, às tecnologias e ao ambiente virtual de aprendizagem, utilizado como apoio ao ensino presencial, a disciplina de Informática e Educação foi proposta como a primeira do curso (REHFELDT, 2011).

A professora e pesquisadora da referida disciplina, à época, teve interesse, em particular, em compreender as concepções dos alunos-professores com relação às implicações da informática na educação. Com esse intuito, levou-os a um laboratório de informática da Instituição e à época fez o seguinte registro em seu diário de campo:

Sensações como desconfiança, insegurança, medo, ansiedade exalaram do ambiente de estudo. Ao mesmo tempo surgiram a curiosidade e o desejo de aprender e de experimentar algo novo [...] Para parte do grupo [de alunos-professores], conceitos como ambientes virtuais e objetos de aprendizagem eram novidades; para outra, confeccionar slides para uma apresentação era algo inovador.

Outro aspecto que cabe mencionar foram as respostas fornecidas, por meio de questionário, à professora titular acerca do que desejavam aprender na disciplina. Embora houvesse uma ementa e uma lista de conteúdos elencada, a opinião dos alunos-professores despertou interesse e, posteriormente, inquietações. Dessa forma, a disciplina se constituiu em um campo profícuo para realizar a pesquisa-ação. De acordo com Kemmis (1988) *apud* Moreira (2011, p. 91), “na pesquisa-ação, os professores são incentivados a questionar suas próprias ideias e teorias educativas, suas próprias práticas e seus próprios contextos como objetos de análise e crítica”.

Segundo outros registros realizados em 2011, os sujeitos da pesquisa demonstraram interesse em aprender a digitar no *Word* e no *Excel* e a confeccionar slides, elaborar e criar vídeos e ainda mencionavam o desejo de interagir com sites contendo objetos de aprendizagem, embora não usassem essa denominação. Dessa forma, foi possível observar a idiosincrasia em relação aos interesses e aos conhecimentos relativos à informática na educação.

Após quatro anos, motivada por comentários informais e extraclasse realizados pelos alunos-professores acerca das tecnologias, a professora titular da disciplina de Informática e Educação novamente enviou questionário aos discentes da época, com o intuito de reavaliar as concepções deles com relação às tecnologias e quais foram as mudanças que ocorreram no decorrer do tempo. Assim, este artigo tem como propósito analisar as modificações no que concerne às tecnologias que ocorreram ao longo de quatro anos, segundo as opiniões dos alunos-professores, à luz de alguns referenciais teóricos expressos a seguir.

Alguns referenciais teóricos

De acordo com dados publicados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br), em 2013, 46% dos professores das escolas públicas brasileiras declararam utilizar computadores e *internet* em atividades realizadas em salas de aula “convencionais”. Já nas instituições privadas, este índice foi de 70%. Segundo os dados informados pelo CETIC.br, a taxa referente à escola pública subiu 10 pontos percentuais em questão de um ano (de 2012 para 2013), o que denota crescimento considerável.

Em 2011, data do início do curso de licenciatura em Pedagogia – Parfor, estes índices eram menos significativos, e eram usuais excertos descritos em livros e na *internet* mencionando o computador como algo assustador. Em contraponto, muitos autores relatavam a necessidade da inserção de tecnologias na sala de aula (SCHAFF, 1995; KENSKI, 1997). Magendanz (2005)

registrou em sua dissertação de mestrado que a chegada dos computadores exige coragem, um reaprender a aprender, na tentativa de adestrar um “monstro” virtual, referindo-se ao computador. De acordo com Vianna e Araújo (2006, p. 137), “o computador já está na escola” e o desafio é saber usá-lo na sala de aula. Em uma publicação do mesmo ano, Bersch (2006, p. 4-5) apontava:

Na medida em que ocorre a imersão dos computadores no cotidiano social, especialmente no trabalho, exigindo o desenvolvimento de novas competências profissionais, a sociedade passa a pressionar a escola no sentido de assumir a ‘alfabetização tecnológica’ como um compromisso da educação.

Sendo assim, os professores sentiam e continuam percebendo a necessidade de mediar o ensino por meio de tecnologias. Em adição, cabe mencionar que também já se compreendia que, “para o aluno, o computador não é um elemento mais estranho no seu dia a dia. Já está incorporado na sua vida, para várias atividades” (VIANNA; ARAÚJO, 2006, p. 138).

No que concerne às tecnologias, entende-se que antes de ensinar, é mister compreendê-las, conhecer suas funcionalidades e ter um certo domínio, como pontuam Viana e Araújo (2006). Cabe ao professor, independente do componente curricular que ensina, e não exclusivamente aos profissionais da área de informática, a escolha dos recursos a serem utilizados. É ele que tem a formação na área específica. De acordo com Levy (2001), a tecnologia que será inserida no contexto da sala de aula necessita do envolvimento de todos os agentes da escola, em especial do professor, posteriormente dos estudantes e, por último, dos agentes administrativos, da equipe pedagógica e da comunidade, na qual está inserido.

Outro aspecto discutido nas aulas da Informática e Educação do curso de Pedagogia Parfor-Univates e cabe problematizar é a finalidade da informática na educação. De acordo com Bersch (2006, p. 5), ela pode restringir-se “à mera introdução da informática na educação tendo como objetivo o ensino de informática” ou, então, à “utilização crítico-reflexiva-criativa dos recursos advindos da informática no processo de aprendizagem, tornando-a, efetivamente, educativa” (BERSCH, 2006, p. 5). Nesse sentido, concorda-se que:

[...] a proposta de informática educativa [...] visa utilizar o computador como recurso didático em práticas pedagógicas diferenciadas nas diversas disciplinas, incentivando a descoberta tanto do aluno quanto do professor e a promoção de práticas educacionais interdisciplinares. Ocorre de forma integrada a projetos de aprendizagem, e não como realização de atividades isoladas. Nesta perspectiva, o educador preocupa-se com ‘quando, por que e como’ usar a informática para que a mesma contribua efetivamente para a construção do conhecimento e em oportunizar ao aluno a tomada de consciência sobre hábitos e estratégias pessoais que favorecem a construção de conhecimento (metacognição) (BERSCH, 2006, p. 9).

É nesse cenário que se pretende discutir as concepções dos alunos-professores do curso de licenciatura em Pedagogia – Parfor referentes aos anos de 2011 e de 2015.

Alguns aspectos metodológicos

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, que Gatti e André (2010, p. 30) conceituam como aquela “que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”. De acordo com os autores supracitados, essa modalidade investigativa leva em consideração “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). De forma similar, Firestone (1987) apud Moreira (2011, p. 42) cita que a pesquisa qualitativa é aquela “que se

preocupa mais com a compreensão do fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores, por meio da participação na vida desses atores”. Este estudo centrou-se na perspectiva do sujeito/ator, no caso, o aluno-professor, e visou a investigar suas opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos acerca do tema ensino mediado por tecnologias.

Quanto aos procedimentos técnicos, este estudo pode ser caracterizado como pesquisa-ação, haja vista a intervenção da professora titular na realidade dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Thiollent (2011, p. 20),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De forma complementar, Moreira (2011) afirma que esse tipo de pesquisa é coletiva, autorreflexiva e empreendida por participantes que desejam melhorar a produtividade, a racionalidade e a sua compreensão em relação às práticas e às situações em que ocorre. Segundo o autor supracitado, é uma pesquisa colaborativa, sendo necessário que o participante examine criticamente suas próprias ações.

Nesta pesquisa qualitativa com procedimentos técnicos de pesquisa-ação, os dados foram coletados em dois momentos: o primeiro ocorreu durante o desenvolvimento das aulas, em 2011, e segundo, no início do ano de 2015. Em 2011, os dados foram coletados por meio de questionário previamente enviado aos alunos acerca das expectativas com relação à disciplina; do Trabalho Discente Efetivo (TDE)³ desenvolvido após o término da disciplina; e do diário de campo da pesquisadora. Em 2015, os dados também foram coletados por meio de um questionário enviado por *e-mail*, via ambiente virtual de aprendizagem do curso, aos alunos-professores.

Análise dos resultados

Os dados foram analisados e agrupados em três tópicos: conhecimentos acerca dos recursos tecnológicos, importância das TICs para os processos de ensino e de aprendizagem e uso das TICs em sala de aula.

Conhecimentos acerca dos recursos tecnológicos

Como já mencionado anteriormente, em 2011 os alunos-professores foram desafiados a planejar e explorar uma atividade envolvendo o uso de objetos de aprendizagem com seus alunos e relatar sentimentos, emoções, dificuldades, possibilidades e desafios no Trabalho Discente Efetivo, entregue à professora após o término da disciplina. Nos depoimentos escritos no referido trabalho à época pode-se ler:

No momento em que essa atividade foi proposta pela professora [...], confesso ter ficado muito **angustiado**, pois não tinha até então realizado nenhuma atividade que usasse a tecnologia, o computador, e por eu também possuir dificuldade no manuseio do mesmo.

3 O referido trabalho foi desenvolvido a distância e supervisionado pela professora titular. Nesse caso, a proposta de Trabalho Discente Efetivo (TDE) foi a aplicação de um objeto de aprendizagem mediado pelo computador a alunos das séries iniciais ou Educação Infantil. A escolha dessa atividade teve relação intrínseca com o fato de todos os alunos-professores já exercerem a docência e com a curiosidade da autora deste estudo em pesquisar a opinião deles quando ensinam por meio de tecnologias. De acordo com Wiley (2000, p. 1), um objeto é “qualquer recurso digital que pode ser reutilizado como apoio à aprendizagem”.

Foram muitas noites refletindo, pensei em várias atividades, ficando em dúvida (Aluno-professor 1⁴, grifos da pesquisadora).

“Entrei na sala um pouco **nervosa**, pois não sabia como iriam agir e se iriam [os alunos deste professor] conseguir fazer o que solicitaria, mas logo se motivaram e diziam que sabiam fazer bem. Então já fui me acalmando e me enturmado” (Aluno-professor 11). De forma similar, o aluno-professor 25 comentou: “Meu sentimento foi de tarefa cumprida, pois procurei a melhor maneira para fazê-la, claro, fiquei um pouco **nervosa** até chegar em uma conclusão sobre o que aplicaria, mas logo deu tudo certo”.

Os sentimentos expressos por alguns alunos-professores mostraram angústia, medo e nervosismo. Segundo Pontes, Pontes e Santos (2012, p. 3-4), de fato o medo do desconhecido foi criado com a entrada dos computadores, mas isso se deveu à não compreensão de que

‘hardware’ é o computador palpável, físico; que *‘software’* é o programa que será usado para a utilização do computador e que por trás ou frente dessas partes está o *‘peopleware’*, a parte humana que comanda o conjunto. Sem as pessoas para operá-la, a fabulosa máquina de nada adiantaria.

Questionados em 2015 acerca dos conhecimentos tecnológicos, alguns alunos-professores comentaram: “atualmente meus conhecimentos estão bastante ampliados em relação aos recursos tecnológicos” (Aluno-professor 14). O aluno-professor 3 mencionou:

Utilizo diariamente o computador para manter contato com a Secretaria da Educação e Cultura do município, uma vez que em 2014 assumi o cargo de Direção: é nossa forma mais rápida de comunicação, pois ‘o telefone nem sempre pega sinal’. Com os alunos, utilizamos *nets*, periodicamente para ampliar/aprofundar aprendizagens. Ainda utilizo diariamente esse recurso para realizar leituras, pesquisas, enviar trabalhos e tudo o mais que julgo importante (pagamentos, compras). Ainda tenho dúvidas, mas para o que preciso, consigo me virar muito bem.

O aluno-professor 11, que em 2011 sentiu-se nervoso, agora declarou que seus conhecimentos evoluíram muito, mas afirma que ainda tem muito a ser descoberto e para aprender.

Depoimentos de outros alunos-professores apontam ampliação com relação aos conhecimentos tecnológicos, em especial ao que tange ao uso do *PowerPoint*, do retroprojetor multimídia, do computador, na confecção de *slides*, de vídeos, *downloads* de músicas, de livros, entre outros. Em contraponto, pode-se observar que vários estudantes mencionaram que ainda há muito para aprender. Isso mostra que os alunos-professores compreendem o processo de formação e de aprendizagem como algo em constante mutação e inacabado. Resultado similar foi encontrado por Paniago (2014). Em sua pesquisa, a autora menciona que os sentidos em relação à formação continuada são provisórios, inacabados e em constante movimentação.

Importância das TICs para a aprendizagem

No Trabalho Discente Efetivo realizado em 2011, os alunos expuseram suas percepções acerca das implicações das TICs nos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre essa temática, o aluno-professor³ registrou: “Com a tecnologia, os alunos passam a compreender assuntos e ideias que até então eram vagas. Por isso, é muito importante acompanharmos e usarmos estes avanços [...]”. O aluno-professor 17 complementa corroborando a concepção do seu colega ao afirmar: “A realização da atividade levou-me a concluir que a utilização das novas tecnologias pode trazer contribuições significativas ao processo de aprendizagem, por se tratar

4 Os alunos-professores serão denominados por números para preservar seu anonimato.

de algo sobre o qual as crianças demonstram interesse e curiosidade”. Ainda, o aluno-professor 7 citou: “No momento das discussões, pude perceber que foi válido o uso do tecnologia, pois com o aparato visual e sonoro, os conceitos de revolução industrial e transformações no meio ambiente foram melhor compreendidos”. Para o aluno-professor 5:

Todo este interesse demonstrado pelas crianças nos mostra como, entre as novas tecnologias, o computador ocupa um lugar de destaque pelo poder de processamento de informação que possui. Neste contexto, o computador não pode ser visto como ‘modismo’, mas como uma ferramenta que poderá contribuir no processo da aprendizagem.

As contribuições da tecnologia também foram encontradas por Mendes (2014) ao propor uma unidade de ensino diferenciada utilizando o *software Modellus*⁵. Segundo o autor, as principais contribuições decorrentes do uso desse recurso foram: “a) a interação entre os alunos durante a construção dos conhecimentos acerca dos conceitos da Cinemática escalar e b) o engajamento dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem” (MENDES, 2014, p. 115). O mesmo autor ainda comenta que a “ferramenta aplicada revelou-se ser potencialmente significativa para esses alunos, pois possibilitou que trabalhassem com animações demonstrativas de fenômenos Físicos que favoreceram aprender de forma ativa os conceitos da cinemática escalar” (MENDES, 2014, p. 7).

Em 2015, os comentários acerca do uso das TICs foram: “Procuro sempre buscar mais informações sobre as TICs, pois sei que fazem parte do meu dia a dia e preciso delas para o sucesso do meu trabalho” (Aluno-professor 14); “A informática está diretamente ligada com a educação. Não são coisas de outro mundo. Esses recursos facilitam nosso trabalho, e como vivemos em um mundo tecnológico, precisamos interagir com ele” (Aluno-professor 2). O aluno-professor 3 cita:

Sinto que os alunos têm acesso a este recurso fora da sala e demonstram facilidade para utilizar o recurso. Acredito que se for bem direcionado, pode ser muito importante para o trabalho realizado em sala de aula. Temos algumas sugestões de desafios para aplicar com os alunos, inclusive nos cursos que realizei durante o ano, recebemos inúmeras ideias e sugestões. O problema é que nem todas as escolas têm esse recurso disponível para ser utilizado por todos os alunos, ou seja, tudo está se encaminhando para mudanças na forma de ensinar, mas os investimentos não dependem da boa vontade dos docentes. Então, penso que cada educador, de acordo com a possibilidade e capacidade, organiza sua prática propondo o uso ou não desse recurso com os alunos.

Os excertos selecionados ilustram que os alunos-professores acreditavam e continuam compreendendo que as TICs podem trazer contribuições ao ensino e à aprendizagem, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos e promovendo interações entre o homem e a máquina. Segundo os alunos-professores, TICs não são mais um modismo, elas estão relacionadas diretamente com a educação.

Uso das TICs em sala de aula

Ao serem indagados previamente em 2011 acerca dos interesses na disciplina de Informática e Educação, como já mencionado anteriormente, os alunos-professores comentaram o desejo de aprender a digitar em editores de texto, manipular planilhas de cálculo, aprender a confeccionar *slides*, elaborar e criar vídeos e utilizar *softwares*. A investigação inicial demonstrou

5 Veit e Teodoro (2002, p. 1) *apud* Mendes (2014, p. 17) comentam que o *software Modellus* foi concebido especialmente para modelagem em Ciências Físicas e Matemática sob uma visão de ensino que enfatiza, no processo de aprendizagem, a exploração e a criação de múltiplas representações de fenômenos físicos e de objetos matemáticos.

que esses temas ainda careciam de discussões e necessitavam ser desenvolvidos ao longo de sua formação.

Quatro anos após, os alunos-professores demonstram novas habilidades tecnológicas, conforme apontam os excertos dos respondentes a seguir:

Uso [TICs] semanalmente em sala de aula, busco variar o recurso, mas ofereço diversificadas opções. Minha escola dispõe atualmente de lousa digital, sala de informática, retroprojeter multimídia, *datashow*, assim posso utilizar todos os recursos de maneira bem variada (Aluno-professor 14).

“Procuro utilizar o máximo possível [as TICs], retroprojeter multimídia interligado com caixa de som e rádio. Levo com frequência alunos ao laboratório de informática. Procuro dinamizar os recursos oportunizando experiências diferentes (Aluno-professor 2). “Realizo atividades com jogos que envolvem todas as áreas do conhecimento, ditados, frases” (Aluno-professor 3). O aluno-professor 26 descreve que habitualmente usa as TICs para demonstrar “conteúdos, como os documentários para as associações dos mesmos, ou como avaliações na produção de vídeos dos alunos perante os conteúdos desafiados”. Ainda cabe citar o que comenta o aluno-professor 29:

Procuro sempre inovar para chamar a atenção da criança para a aprendizagem, utilizando desde apresentações de *PowerPoint* com contação de histórias, *datashow* para filmes, mostra de fotos ou pequenos vídeos, músicas, clipes; computadores para pesquisas e jogos educativos.

Os excertos supramencionados, extraídos das respostas aos questionários enviados por *e-mail* aos alunos em 2015, ilustram avanços no uso de tecnologias em sala de aula. A implementação de novos recursos também está expressa nos dados publicados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br). Segundo o referido estudo, em 2012, 2% das escolas públicas disponibilizavam *tablets* aos seus alunos. Um ano após, esse índice aumentou para 11%. Mas o mesmo estudo ainda aponta que em 89% das instituições públicas os computadores são postos na sala do coordenador pedagógico; 85% no laboratório de informática e somente 6% na sala de aula. Isso denota ainda a necessidade de repensar sobre as possibilidades e o papel das tecnologias na escola.

Essa realidade já ocorria em 2011 nas escolas dos alunos-professores, conforme mencionaram os sujeitos desta pesquisa: “[...] encontrei dificuldades [para realizar a atividade], pois só temos um computador com *internet* na escola, portanto, tive que aplicar o objeto individualmente” (Aluno-professor 3). “Infelizmente não temos computadores disponíveis para os alunos na escola” (Aluno-professor 17). “A nossa maior dificuldade foi possuir apenas um computador para 22 alunos” (Aluno-professor 19). Um dos depoimentos mais eloquentes neste sentido foi o seguinte:

A questão de o computador ser de toda a escola me atrapalhou muito. Tive momentos em que interrompi a atividade porque outros queriam fazer uso do computador. Também o entra e sai da secretaria, de pais e professores, interferiu na concentração das crianças. Um computador só, que tristeza, fico sem palavras. Em um mundo todo movido ao uso do computador, eu me pergunto para qual realidade, eu, como professor, coloco essas crianças que são rotuladas como o futuro, porém vivem uma realidade que não as prepara nem para a atualidade. Adorei aplicar as atividades, mas também fiquei frustrada com a nossa realidade, mas valeu a experiência. Aos meus alunos digo: ‘aguardem novos jogos no computador’, mesmo sendo nessas condições. Enquanto houver crianças e professores transformadores haverá ESPERANÇA! (Aluno-professor 14).

Considerações

Os resultados foram analisados em três tópicos: conhecimentos acerca dos recursos tecnológicos, importância das TICs para os processos de ensino e de aprendizagem e uso das TICs em sala de aula. Com relação ao primeiro tópico, compreendeu-se que os alunos-professores, quando ensinavam utilizando tecnologias em 2011, sentiam medo, ansiedade e relataram necessitar de auxílio de outros profissionais da área da informática para ensinar utilizando tecnologias. Esses sentimentos não foram mais percebidos em 2015, embora fossem observadas sensações de incompletude com relação à sua formação tecnológica.

Com relação ao segundo tópico, a importância das TICs para os processos de ensino e de aprendizagem, os alunos-professores continuam entendendo que as TICs podem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos e promovendo interações entre o homem e a máquina. Segundo os alunos-professores, TICs não são mais um modismo, elas estão relacionadas diretamente com a educação.

Por fim, sobre o terceiro tópico, o uso das TICs em sala de aula, é possível observar ao longo dos anos a diversificação e a ampliação no uso dos recursos tecnológicos. Em 2011, os alunos-professores desejavam aprender a editar textos, a explorar planilhas, a confeccionar *slides*, diferentemente de 2015 quando mencionam que já usam esses recursos e ainda sabem manipular *datashow*, filmes, vídeos, clipes, entre outros recursos.

Embora os dados do CETIC.br apontem que em muitas escolas as tecnologias ainda estão fora da sala de aula, houve avanços consideráveis nos últimos anos. Apesar desses progressos, é necessário repensar sobre as possibilidades e o possível papel das tecnologias na escola.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, M. E. **Gestão de cursos de formação de professores e as tecnologias da Informação e da Comunicação**. 2006. Monografia (MBA em tecnologias da Informação e da Comunicação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Educação a Distância. Porto Alegre, 2006.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.
- KENSKI, V. M. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**, 1997. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/INFORMATICA%20EDUCATIVA/leitura%20anexa%203.pdf>>. Acesso em: 08 jan. de 2015.
- LEVY, P. **A Conexão Planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- MAGEDANZ, A. **Computador na escola: implicações pedagógicas num processo interdisciplinar**. 2005. 76f. Especialização (Pós-graduação em Ensino de matemática). Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2005.
- MENDES, E. S. **Modelagem computacional e simulações em física usando o software modellus: Uma abordagem alternativa no Ensino de Cinemática**. 2014. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas). Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2014.
- MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- PANIAGO, M. C. L. Diálogos entre professores em/sobre formação continuada virtual: sentidos inacabados e provisórios no Facebook. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 217-222, July-Dec., 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23429/pdf_35>. Acesso em: 08 jan. 2015.

PONTES, A. E; PONTES, S. G. R; SANTOS, M. J. O uso do computador como ferramenta de mediação pedagógica no sistema municipal de educação – Goiatuba – Goiás, 2012. The 4th International Congress on University - Industry Cooperation – Taubate, SP – Brazil – December 5th through 7th, 2012. Disponível em: <<http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf386.pdf>>. Acesso em: 08 jan de 2015.

REHFELDT, M. J. H. Práticas de letramento no processo ensino-aprendizagem mediado por tecnologias. **Signos**, Lajeado, ano 32, n. 2, p. 23-32, 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/197/215>>. Acesso em 08 jan. 2015.

SCHAFF, A. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. 4^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 46% dos professores utilizam computador e *internet* na sala de aula. 17 jul 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30839/46-dos-professores-utilizam-computador-e-internet-na-sala-de-aula>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

VIANNA, D. M.; ARAÚJO, R. S. Buscando elementos na *internet* para uma nova proposta pedagógica. In: CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. p. 135-151.

WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory**. 2000. Tese (Doutorado). Brigham Young University, Provo, 2000.

PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE GEOMETRIA COM PROFESSORES ESTUDANTES DO PARFOR PEDAGOGIA

Marli Teresinha Quartieri¹

Resumo: A geometria pode se tornar interessante se for trabalhada desde a Educação Infantil com atividades que proporcionem a efetiva participação dos alunos na prática pedagógica. Este artigo objetiva socializar concepções de professores estudantes do Parfor Pedagogia da Univates em relação à geometria e apresentar algumas atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina de Saberes e Práticas da Matemática II. Essas atividades foram exploradas com o objetivo de problematizar sua viabilidade na prática pedagógica. Observou-se que, inicialmente, os estudantes tinham aversão à geometria. Ao final da disciplina, ocorreu mudança de postura. Os professores estudantes ficaram motivados a desenvolver em suas aulas atividades envolvendo geometria. Ademais, foram unânimes em expressar a importância desses conteúdos e a viabilidade de usar conceitos geométricos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Geometria. Professores estudantes. Educação Infantil. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Abstract: The geometry can become interesting if it's worked since the early childhood education with activities that provide the effective participation of students at pedagogical practice. The purpose of this article is to socialize the student teachers' conceptions Parfor Pedagogy in relation to the geometry, as well as present some activities developed in the course of discipline Knowledge and Practice of Mathematics II. Such activities were exploited, in order to discuss the viability of same on pedagogical practice. It was noted that initially, the students had an aversion to geometry. At the end of the discipline, posture change occurred. Teachers students were motivated to develop in their school activities involving geometry. Furthermore, were unanimous in expressing the importance of such content and the feasibility of using geometric concepts in early childhood education and in the initial years.

Keywords: Geometry. Student teachers. Early childhood education. Early years of elementary school.

Iniciando as discussões sobre o tema geometria

Este artigo pretende socializar estudos e problematizações efetivadas com os professores estudantes-alunos do Parfor Pedagogia da Univates, no segundo semestre de 2014, na disciplina de Saberes e Práticas da Matemática II. Esta disciplina tem como ementa: "Espaço e forma: representações geométricas planas e tridimensionais. Transformações geométricas: simetria, homotetia e translação. Sistema de medidas: volume, tempo, superfície e comprimento. Estimativa e tratamento de informações para crianças. Teorizações em educação matemática: etnomatemática, modelagem matemática e história da matemática". Entretanto, o foco deste artigo será a geometria, que foi um dos temas de estudo das aulas dessa disciplina.

A geometria é um campo fértil para explorar situações-problema e é um tema pelo qual os alunos costumam se interessar naturalmente, se esse for trabalhado a partir de exploração dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato. A geometria permitirá ao aluno estabelecer conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento (BRASIL, 1997).

1 Doutora em Educação e professora da área da Matemática do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas do Centro Universitário UNIVATES.

Nessa perspectiva, os conceitos geométricos podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de pensamento que permita compreender, representar e descrever, de forma organizada, a realidade em que vive. Estes conceitos, ao serem utilizados em outras áreas do conhecimento, permitem ao aluno identificar a aplicação de conteúdos matemáticos. “Essa característica fundamental é defendida por muitos educadores matemáticos para todas as etapas da Educação Básica, principalmente para os primeiros anos” (ZAMPA; VIEIRA, 2011, p. 2). Os autores também pontuam que o uso de noções geométricas contribui para

a aprendizagem de números e medidas pois, estimula a criança a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades e vice-versa. Além disso, esse trabalho poderá ser feito a partir da exploração dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanatos, e permite ao aluno estabelecer conexão entre a Matemática e outras áreas do conhecimento (ZAMPA; VIEIRA, 2011, p. 2).

Nessa mesma linha argumentativa, Nasser e Tinoco (2004, p. 7) interpretam os estudos de geometria “como um edifício geométrico, cujos alicerces devem ser solidamente construídos desde os primeiros anos de escolaridade”. Grandó (2009), por sua vez, explicita que houve, nos últimos anos, aumento nas investigações voltadas para o ensino da geometria, na tentativa de resgatar esse ensino que, por muito tempo, esteve relegado a segundo plano. Entretanto, para a autora, há um paradoxo entre os resultados das pesquisas já efetivadas e o que realmente acontece em sala de aula, principalmente nos anos iniciais da educação básica. Pondera a autora que o ensino de geometria, nesse nível, quase não acontece. E, continua, concluindo que, certamente, o fato se deve à forma deficitária com que os fundamentos de geometria e suas metodologias são apresentados na formação inicial do professor que atua nesses anos iniciais, o que remete à reflexão sobre a necessidade da formação do professor.

Para Libâneo (1998), o professor precisaria, no mínimo, adquirir uma formação mais sólida, sendo capaz de ajustar a didática à realidade da sociedade e do conhecimento do aluno. No entanto, essa postura pedagógica pressupõe um novo olhar sobre a aprendizagem, que não se resume a um ato puramente mecânico, mas como um ato que envolve corpo e mente, desenvolvendo sujeitos críticos e reflexivos, capazes de transformar o contexto no qual estão inseridos.

Pensar a formação de professores implica, portanto, pensar que o exercício da docência requer a mobilização de vários tipos de saberes: saberes pedagógicos (reflexão sobre a prática educativa mais ampla), saberes das disciplinas (envolvem vários campos do conhecimento e concretizam-se pela operacionalização dos programas), saberes curriculares (selecionados no contexto da cultura erudita) e os saberes da experiência (constituem-se saberes específicos no exercício da atividade profissional) (BRITO, 2006, p. 45).

Nesse contexto, ao iniciar a disciplina de Saberes e Práticas de Matemática II, um questionário foi aplicado para identificar que conhecimentos e como tinha sido a experiência dos professores estudantes da Pedagogia Parfor, da Univates, em relação ao tema geometria. Uma das questões solicitava que escrevessem sobre o que tinham aprendido de geometria. Dos 24 respondentes, 80% comentaram que lembrava ter aprendido cálculo de área e formas geométricas. Citaram como formas geométricas apenas o quadrado e o triângulo. Ainda houve alguns que comentaram sobre ângulos, circunferência e cálculo do perímetro.

Ao questionar quais os conteúdos geométricos que ensinavam aos seus alunos, os entrevistados comentaram que ensinam formas geométricas e cálculo de área e perímetro. Aproximadamente 40% dos respondentes pontuaram que não ensinavam conteúdos

geométricos nas suas turmas, pois os conteúdos são difíceis, conforme descrito pela P6²: “Não, porque as minhas crianças ainda são muito pequenas e é muito difícil”. Nesse contexto, posso inferir que os professores estudantes acabam apenas ensinando aquilo que tiveram em sua formação. Isto corrobora com Serazzina (2002, p. 7):

Tratando-se da formação para o ensino da Matemática em níveis de educação considerados fulcrais para a formação dos indivíduos [...] parece-nos que a discussão se deve centrar no que se poderia considerar como essencial ser trabalhado durante a formação inicial. Isto porque a maneira como os futuros professores são envolvidos na atividade matemática durante a formação é determinante na forma como virão a trabalhar a Matemática com seus alunos. Tudo isso, não esquecendo que se trata da formação de professores generalistas, em que a formação matemática é apenas uma das componentes que não pode ser dissociada das restantes.

Assim, o trabalho desenvolvido durante a disciplina teve como objetivo problematizar e estudar conteúdos geométricos que fossem possíveis de serem explorados com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, discutiu-se sobre a importância da geometria na aplicação de diversas situações do cotidiano, possibilitando ao aluno do Parfor uma visão diferenciada da Matemática. De acordo, com Nacarato, Gomes e Grandó (2008, p. 27), a geometria é um “[...] campo matemático raramente trabalhado nas escolas públicas e, quando o é, ocorre ou ao final do ano ou de forma totalmente destituída de sentido e significado para o aluno”. As autoras pontuam que esse fato pode ser devido à “[...] má formação dos professores que, não tendo um bom conhecimento sobre o assunto, preferem preterir ou suprimir de suas aulas o ensino de Geometria” (Ibidem).

O intuito de estudo nesse tempo de formação docente foi o de mostrar que a geometria é muito mais do que apenas cálculo de área e estudo de formas geométricas. Os conteúdos trabalhados neste curso de Pedagogia foram geometria plana e espacial com ênfase em construções, com o auxílio de instrumentos de medição e de desenho; transformações geométricas: simetria, homotetia e translação; sistema de medidas: volume, tempo, superfície e comprimento; e estimativa envolvendo conceitos geométricos. Assim, o propósito foi mostrar aos professores estudantes que

Se a base nas séries iniciais for bem trabalhada, através de material concreto e de situações do cotidiano do aluno, o professor se surpreenderá com o fato de não ser necessário ensinar termos complicados e definições formais até no final do Ensino Fundamental, pois o aluno irá construindo aos poucos seus conceitos de geometria (ZAMPA; VIEIRA, 2011, p. 3).

Na próxima seção são apresentadas algumas atividades desenvolvidas, durante a disciplina, objetivando problematizar a viabilidade do ensino de conteúdos geométricos desde a Educação Infantil.

Desenvolvendo as aulas com o foco em geometria

Ao identificar a falta de conhecimentos dos professores estudantes em relação aos conteúdos geométricos, resolveu-se desenvolver na disciplina os seguintes objetivos: discutir especificidades relativas à educação matemática no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em geometria e estimativa; estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas, envolvendo a observação das figuras sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações e resolvendo

2 Os professores estudantes serão identificados por P1, P2, P3, e assim sucessivamente, para preservar seu anonimato.

situações-problema; refletir sobre conteúdos de geometria que podem ser desenvolvidos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e discutir propostas alternativas que vinculem as relações matemáticas à realidade.

Assim, o intuito de ensino estava de acordo com Serrazina (2002, p. 9), que comenta que o principal objetivo de um curso de formação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser “o seu preparo e envolvimento no próprio desenvolvimento profissional de modo a prosseguir ao longo de sua carreira”. Para o autor, esse objetivo engloba o aprendizado de conceitos, técnicas, metodologias e processos matemáticos para o nível escolar em que atuam os docentes. Em efeito:

Os cursos de formação de professores devem ser organizados de modo a permiti-lhes viver experiências de aprendizagem que se quer que os seus alunos experimentem e que constituam um desafio intelectual. [...] O principal objetivo da formação deve ser o de os futuros professores se prepararem e se envolverem no seu próprio desenvolvimento profissional de modo que o prossigam ao longo da sua carreira (SERRAZINA, 2002, p. 10-11).

Neste sentido, ressalta-se que um curso de formação de professores deveria ser caracterizado por uma metodologia que proporcionasse aos educadores o domínio de conteúdos e o conhecimento de estratégias que contribuam para a aprendizagem de seus alunos. Assim, durante o desenvolvimento das atividades propostas, na disciplina de Saberes e Práticas da Matemática II, relacionadas à geometria, ocorreu a problematização e a discussão da sua viabilidade em algum nível de ensino (Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental).

Destaca-se o que uma das atividades de avaliação dos alunos do Parfor foi a exploração na prática pedagógica de, no mínimo, três atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina e a entrega de um relatório, no final do semestre, contendo: a atividade desenvolvida, a reação dos alunos, os pontos positivos e negativos da atividade e alguma comprovação da atividade efetivada (foto, atividade realizada pela criança etc.). Ao lançar esse desafio, alguns professores estudantes demonstraram resistência, principalmente aqueles que estavam trabalhando com a Educação Infantil. Alegavam que, nesse nível de ensino, era muito difícil ensinar conteúdos geométricos. Para eles, ensinar matemática e geometria estava relacionado apenas a fazer cálculos e fórmulas. Nesse momento, foram realizadas discussões e reflexões sobre a importância de revermos algumas concepções em relação ao ensino de alguns conteúdos matemáticos. De acordo com Lamanato e Passos (2009, p. 93):

Pensar no desenvolvimento profissional do professor é considerar a possibilidade de o professor construir/reelaborar conhecimentos que ele mesmo utiliza em seu cotidiano, tendo como elemento fundamental a reflexão sobre sua experiência, a qual permite que ele analise e aprofunde a compreensão de sua prática.

Pensar nessa questão, entretanto, necessita de intenções pedagógicas, por parte dos professores formadores, no sentido de proporcionar aos professores estudantes que possam ter acesso a um conhecimento que “redirecione seus olhares para analisar e interpretar as situações de trabalho e o seu senso prático de ser e estar na profissão de professor” (ABDALLA, 2006, p. 271). Ademais, a autora comenta que deveria haver a preocupação com a possibilidade de se levantar alguns aspectos, com base nas experiências dos professores estudantes. Nessa visão, esses aspectos poderiam contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional, assim como para a “reorganização de estratégias e a transformação de suas crenças, a fim de que encontrem caminhos para superar os desafios da escola e da sala de aula” (ABDALLA, 2012, p. 271-272).

A seguir, apresentam-se algumas atividades³ desenvolvidas em relação aos conteúdos geométricos estudados na disciplina Saberes e Práticas da Matemática II.

a) Geometria plana e espacial com ênfase em construções

Para desenvolver esse conteúdo, foram realizadas várias atividades, dentre as quais a construção de sólidos geométricos utilizando o “material dourado” e construção de cubos com papel quadriculado. As figuras planas foram construídas com o uso de régua e transferidor. Também foi utilizado o geoplano para a construção das figuras e o cálculo da área e do perímetro. A seguir, são descritas algumas atividades exploradas e que suscitaram questionamentos e interesse pelos professores estudantes do Parfor Pedagogia.

Atividade 1: Descobrir perímetro e área de figuras planas

Cortar um pedaço de barbante com 32 unidades de comprimento. Com a ajuda do barbante, desenhar as figuras que seguem, no papel milimetrado, de modo que o perímetro seja de 32 unidades de comprimento:

- a) círculo – nomear com a letra A;
- b) quadrado – nomear com a letra B;
- c) dois retângulos diferentes – nomear com as letras C e D;
- d) triângulo – nomear com a letra E;
- e) calcular a área em unidades quadradas de cada figura;
- f) responder às questões que seguem:
 - que figura tem a maior área?;
 - que retângulo cerca a maior área?;
 - que figura escolheria para a base de sua casa? Por quê?;
 - que outras conclusões podem ser tiradas destas construções?;
 - figuras com formas diferentes e de áreas iguais têm perímetros iguais? Justificar.

Fonte: Adaptado de ZASLAVKY, C., 1989.

Atividade 2: Cubos e cubinhos

- a) Construção: construir um cubo de aresta “3 cubinhos”. Quantos “cubinhos” foram necessários? Quantos “cubinhos” seriam necessários para construir um cubo de aresta “4 cubinhos”? E de “5 cubinhos”?
- b) Cubos pintados: imaginar agora que, depois de construído o cubo de aresta 3 com os cubinhos, decidiu-se pintá-lo exteriormente de vermelho. Quantos cubinhos ficaram com uma única face pintada? E com duas? E com três? [...] E com nenhuma?
- c) Investigar o que aconteceria se pintássemos um cubo de aresta 4. E se pintássemos um de aresta 5?
- d) Organizar em uma tabela suas descobertas sobre o número de cubinhos com 0, 1, 2, 3,... faces pintadas num cubo de $3 \times 3 \times 3$, $4 \times 4 \times 4$, $5 \times 5 \times 5$. Observar a tabela e escrever algumas conclusões.

Fonte: adaptado de <<http://pt.scribd.com/doc/97764348/lista-de-questoes-para-estudos-para-2a-avaliacao>>.

Nessas atividades, os professores estudantes tiveram dificuldades para responder às questões, pois sentiam necessidade de responder com algum cálculo e/ou fórmula. Saliento que

3 Devido ao reduzido espaço para este artigo, são apresentadas apenas algumas atividades desenvolvidas. Destaca-se que as atividades escolhidas foram aquelas nas quais ocorreram maior dificuldade e interesse dos professores estudantes.

as atividades foram realizadas em pequenos grupos. No momento da correção, discutiam-se com os professores estudantes os conceitos geométricos que estavam embutidos nas atividades, bem como a viabilidade de sua utilização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, foram privilegiados os questionamentos durante as atividades, provocando reflexão antes e durante sua realização, assim como a exploração dos resultados obtidos mediante registro escrito como fechamento das atividades desenvolvidas.

b) Transformações geométricas: simetria, homotetia e translação

Inicialmente, foi realizada discussão sobre as ideias que os professores possuíam em relação às três transformações em estudo – reflexão, translação e homotetia. Destaca-se que a importância desse estudo se justifica, pois em situações do cotidiano, todas as transformações são evidenciadas. Figuras simétricas e que utilizam translação, por exemplo, “povoam tapetes, vitrais, quadros, paredes, embalagens e estão presentes em logotipos e símbolos usados em bonés e camisetas pelos nossos alunos” (RIPPLINGER, 2006, p. 78). A homotetia auxilia a aumentar e diminuir figuras proporcionalmente. Algumas atividades que foram propostas:

- construção de figuras simétricas utilizando tinta, papel quadriculado e espelhos;
- confecção de figuras e polígonos que apresentam um, dois, três, quatro e oito eixos de simetria, por meio de dobraduras;
- confecção de gaitas de papel por meio de dobraduras e recortes para identificar a repetição de padrões figurativos;
- identificação da presença (ou não) de isometria em desenhos, logotipos, logomarcas, embalagens, rótulos;
- desenho de figuras simétricas e homotéticas, utilizando régua, compasso e esquadro.

As atividades geométricas propostas tinham o intuito de propiciar condições para que os professores estudantes refletissem, resolvessem problemas e manipulassem diversos recursos disponíveis, “fugindo da maneira antiga de transmitir uma série de informações prontas e acabadas, numa atitude passiva e submissa” (MONGELLI, 2005, p. 79). Por essa razão, procurei diversificar as atividades mediante a utilização de materiais e de técnicas diferentes.

Percebeu-se que os professores estudantes ficaram admirados com as várias atividades que podem ser realizadas em torno desses conteúdos geométricos e com os diversos materiais utilizados no decorrer das situações propostas. Ademais, alguns manifestavam surpresa em relação se ao que estávamos estudando era geometria, pois, para eles, geometria era apenas fórmulas.

c) Sistema de medidas: volume, tempo, superfície e comprimento.

Esses conteúdos foram explorados, por meio de atividades envolvendo a estimativa. Ao iniciar o estudo sobre estimativa, foi realizada a seguinte atividade:

Responder “rapidinho”, individualmente:

- a) na sala há mais ou menos de 12 pessoas?
- b) você já viveu mais ou menos que 10.000 dias?
- c) a superfície do quadro tem mais ou menos de 4 m²?
- d) seu pé mede mais ou menos de 25 cm?
- e) a sala tem mais ou menos de 7 m de comprimento?
- f) a medida do umbigo até os pés, é de mais ou menos de 1 m?
- g) a circunferência de seu pescoço mede mais ou menos de 30 cm?
- h) a reta desenhada no quadro tem mais ou menos de 40 cm?

- i) nesta sala há mais ou menos de 90 lajotas inteiras?
- j) Todas as questões anteriores têm mais ou menos de 420 letras?

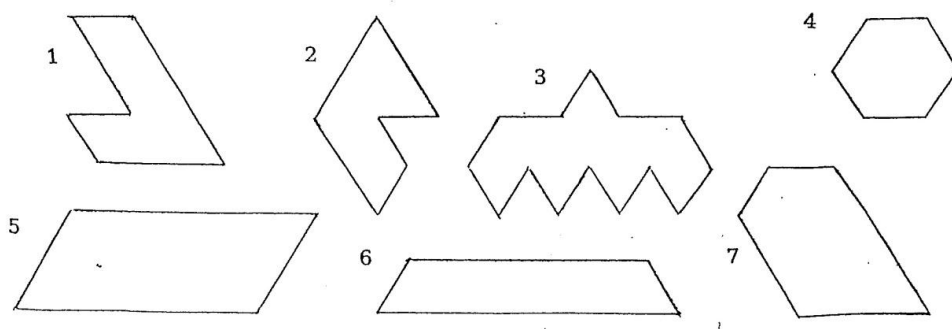
Nessa atividade, os alunos tinham dois minutos para responder às dez questões. Após, em pequenos grupos e usando instrumentos de medida apropriados, verificavam a resposta exata à questão proposta. Depois, em grande grupo, cada questão foi conferida e discutiu-se o conteúdo envolvido. Assim, por exemplo, após a conferência da letra c, foi explorado o cálculo da área de retângulos. Observou-se que os alunos tiveram muitas dificuldades em responder às questões. Quando questionados sobre o porquê dessas dificuldades, comentaram que não tinham trabalhado com situações envolvendo a estimativa em sua vida escolar. Outras atividades ainda foram realizadas, sempre sendo solicitada inicialmente a estimativa e depois todos deveriam conferir com instrumentos de medidas o resultado exato. Além disso, na correção das questões explorou-se o conteúdo geométrico envolvido. Outras atividades desenvolvidas:

- 1) Quantos cubinhos/bolinhas/grãos de feijão há no *becker*?
- 2) Quantos centímetros mede o fio?
- 3) Quantos ml de água há na bacia/prisma triangular?
- 4) Qual a distância, em centímetros, entre os pontos A e B?



Fonte: Arquivo da autora.

- 5) Observe a área das figuras abaixo e coloque em ordem, da menor para a maior área.



Fonte: Arquivo da autora.

No decorrer das atividades, envolvendo sistema de medidas e estimativa, os professores estudantes manifestavam suas dificuldades em relação ao conteúdo e até em relação ao uso do instrumento de medida. Entretanto, a cada dúvida sanada, demonstravam euforia e percebia-se a mudança de concepção em relação à geometria. De acordo com Manrique e André (2010), no processo de formação relacionado a conteúdos geométricos, é importante que contenha

atividades que contemplem a manipulação de materiais didáticos, estratégias de ensino diferenciadas, além de identificar concepções em relação ao ensino de geometria.

No decorrer das aulas da disciplina, houve mudança de postura dos professores estudantes. Eles, inicialmente, apresentavam medo, insegurança e aversão à disciplina. Com o desenvolvimento das atividades, os professores estudantes se tornaram participativos, desenvolviam as atividades, questionando constantemente para sanar suas dúvidas. Percebeu-se que, a cada atividade prática, aumentava a motivação dos professores estudantes e o encantamento em poder fazer algo que não era somente fórmula. Ao término de alguma atividade, ouvia-se alguns comentando “isto dá para fazer com a minha turma” (P9). Outra aluna comentou “Que legal, esta atividade dá para fazer com os meus pequenos da Educação Infantil” (P18). Assim, à medida que os professores estudantes se envolviam nas atividades, as preocupações em relação ao ensino de geometria iam aumentando, de tal forma que faziam reflexões a respeito de sua própria prática, questionando e intencionando mudanças. Isso corrobora com Lamanato e Passos (2009, p. 107) quando comentam:

As atividades desenvolvidas contribuíram para a problematização e o estabelecimento de uma nova relação com a matemática, concebendo a aprendizagem desta ciência de modo não mnemônico, provocando reelaborações, intenções e ações em relação ao conhecimento pedagógico e em relação ao conhecimento curricular, definindo lugar para a geometria no início da Educação Básica e novas maneiras de ensinar e aprender. A abrangência do campo da geometria, quando pensamos na Educação Infantil, foi compreendida como além das formas geométricas planas, incluindo, dentre outras coisas, as representações do espaço e a interpretação de tais representações, com a valorização do registro escrito das crianças, sob a forma de desenho.

Nos relatórios entregues no final da disciplina, observou-se que a maioria das atividades desenvolvidas em aula tinha relação com a simetria e a estimativa. Nos depoimentos verificou-se a reação positiva dos professores frente às atividades, pois perceberam que seus alunos (da Educação Infantil ou dos anos iniciais) estavam aprendendo e desenvolviam as atividades com prazer e interesse.

Observações finais

O estudo da geometria oferece oportunidade ao professor ensinar alguns conceitos concretamente, pois, como argumenta Mongelli (2005, p. 221), “a importância do ensino da Geometria é incontestável”. Ensinando a geometria de forma dinâmica, com a ajuda de materiais concretos e de instrumentos de medida, pode-se proporcionar o estudo de uma geometria de movimento, fugindo do ensino tradicional (apenas fórmulas). Além do caráter lúdico, o estudo de propriedades geométricas possibilita ao aluno a obtenção gradativa de ideias geométricas importantes para o desenvolvimento da própria geometria, ou seja, permite o surgimento de representações que, por meio do processo de comparação, levam ao objetivo da geometria que é a generalização e abstração. Em especial, na Educação Infantil e nos anos iniciais, o estudo da geometria pode se constituir em estratégia para envolver as crianças em situações que despertem seu interesse pelo espaço, seus objetos e pelos fenômenos que nele ocorrem (SILVA, 2013).

As atividades foram planejadas com o intuito de desenvolver com os professores estudantes situações que poderiam ser realizadas, com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O propósito foi mostrar o quanto esses conceitos estão presentes na nossa vida e são possíveis de serem ensinados nesses níveis de ensino. Destaca-se que essa proposta não teve caráter de “receita pronta”, mas, sim, de discussão e problematização em torno de atividades imbricadas com aportes teóricos. Foi intuito, por meio das questões sugeridas,

desencadear discussões que pudessem fomentar a exploração de conceitos geométricos. Assim, pôde-se perceber que os professores estudantes, com o passar das aulas, tornaram-se mais participativos e interessados pelos conteúdos que estavam sendo problematizados. Ademais, a cada aula, ficavam entusiasmados e se sentiam desafiados a explorar as atividades em sua prática pedagógica. As formas de conduzir as aulas, em particular, os conteúdos relacionados à geometria, foram preocupações que tomaram lugar central nas discussões. Assim, acredita-se que a disciplina tenha proporcionado aos professores estudantes reflexões e novas formas de ensinar seus alunos. E como aludem Lamanato e Passos (2009, p. 102),

Na elaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo percebemos que a inquietação do professor com sua própria prática é um dos pontos de partida essenciais para que ele busque novos caminhos, tão bem quanto suas vivências em momentos de formação profissional.

Acredita-se que as atividades e problematizações desenvolvidas no decorrer da disciplina de Saberes e Práticas de Matemática II, possibilitaram esse intuito, ou seja, deixaram os professores estudantes inquietos com a prática que desenvolvem em suas aulas, em particular, em relação aos conteúdos matemáticos, ao que tange ao ensino de conceitos geométricos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Das proposições do Estágio Supervisionado aos desafios da prática**: a formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. Olhar de Professor, vol. 15, núm. 2, 2012, p. 269-284.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Antonia Edna. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte, Autêntica. 2006.

GRANDO, Regina Célia. Investigações Geométricas na Formação de Professores que ensinam Matemática. In: **Educação Matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidades. Celi Espasandin Lopes, Adair Mendes Nacarato (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LAMONATO, Maiza; PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni. Aprendizagens de professoras da educação infantil: possibilidades a partir da exploração-investigação em geometria. **Ciências & Cognição**, Vol 14 (2): p. 092-112, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MANRIQUE, Ana Lúcia; ANDRÉ, Marli E. D. A. Concepções, sentimentos e emoções de professores participantes de um processo de formação continuada em geometria. In: **Educação Matemática Pesquisa**. América do Norte, 2010.

MONGELLI, Magda Cristina Junqueira Godinho. **Um Estudo sobre Procedimentos e Invariantes Operatórios Utilizados por Alunos do IV Ciclo do Ensino Fundamental na Resolução de Problemas de Simetria Axial**. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2005.

NACARATO, Adair M.; GOMES, Adriana A. M.; GRANDO, Regina C. **Experiências com Geometria na Escola Básica**: narrativas de professores em (trans)formação. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008.

NASSER, Lilian; TINOCO, Lucia. **Curso Básico de Geometria: Enfoque Didático**. 3. Ed. Rio de Janeiro: IM/UFRJ, 2004.

RIPPLINGER, Heliane Mariza Grzybowski. **A simetria nas práticas escolares**. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2006.

SERRAZINA, Lurdes. **A formação para o ensino da Matemática na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico**. Portugal: Porto Editora, 2002.

SILVA, Grasielle Rodrigues da. A importância de ensinar Matemática e como ensiná-la na Educação Infantil. In: **Castelo Branco Científica**, Ano II, no. 3, jan/jul de 2013. Disponível em: <www.castelobrancocientifica.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2014.

ZASLAVKY, Cláudia. **Pessoas que vivem em casas redondas**. Arithmetic Teacher, set, 1989. Traduzido por Fernanda Wanderer.

ZAMPA, Régis Luiz Guerra; VIEIRA, Corina de Fátima Moreira. A geometria na Matemática das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, vol I, 2011.

A PESQUISA EM CIÊNCIAS COMO FONTE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aldeni Melo de Oliveira¹

Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen²

Resumo: É preciso romper barreiras na educação, na qual o professor é peça essencial para instigar descobertas e a busca de respostas para cada necessidade. A implementação de pesquisa em sala de aula, como proposta pedagógica para aprender a aprender na Educação Infantil, apresenta-se como uma estratégia pedagógica promissora. O presente texto aborda a pertinência de discutirmos a inclusão da pesquisa e do questionamento reconstrutivo na Educação Infantil das nossas escolas. Essas estratégias são fundamentais para a formação de cidadãos críticos, preparados para o mundo altamente tecnológico em que vivemos.

Palavras-chave: Questionamento reconstrutivo. Aprender a aprender. Iniciação à pesquisa.

Abstract: Needs to break down barriers in education, where the teacher is central to instigate discoveries and the search for answers to every need. The implementation of research in the classroom, as a pedagogical proposal for learning to learn in Children's Education is presented as a promising pedagogical strategy. This paper discusses the relevance of discussing the inclusion of research, reconstructive questioning in Children's Education in our schools. As these key strategies for the formation of critical citizens, prepared for the highly technological world in which we live.

Keywords: Reconstructive questioning. Learning to learn. Introduction to research.

O grande questionamento inicial deste artigo é: o Brasil é um país com ciência ou apenas um país com cientistas? Sabe-se que a ciência proporciona aos sujeitos que participam de fato de seu desenvolvimento uma melhor qualidade de vida. Assim, fazer ciência é vivenciar a aventura do homem sobre a terra. Os povos que não participam do desenvolvimento científico são economicamente subalternos em relação aos sujeitos que lideram os avanços do conhecimento. Para Pozo e Crespo (2009), a compreensão do fazer ciência requer prática mais contínua, com ideias prévias dos sujeitos, que devem ser ativadas e submetidas a conflito para serem mudadas.

Reverter essa situação não é simples, já que criar uma cultura científica exige grandes investimentos em educação e cultura, o que é dificultado pelas deficiências incididas do problema que essas sociedades têm em criar riquezas sem o insumo principal para isso, que é o conhecimento. Encontrar formas de quebrar esse círculo vicioso é um dos grandes desafios das sociedades dos países em desenvolvimento, como o Brasil. Chassot (2011) acredita que

1 Biólogo. Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES. *E-mail:* aldeni-melo@hotmail.com.

2 Bióloga. Doutora em Ciências, ênfase em Ecologia. Professora dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino de Ciências Exatas e Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. *E-mail:* aaguim@univates.br

precisamos entender como se enraíza e é enraizada a construção do conhecimento e, cada vez mais com precisão, para que possamos aperfeiçoar nossa prática docente.

Demo (2007) sintetiza o que se espera em relação a esse processo, o que inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que averiguá fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Inclui-se nisso a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, juntando a ética dos fins e valores. Reafirmando a ideia de Demo (2007), os autores Carvalho e Pérez (2011) apontam que:

A iniciação do professor à pesquisa transforma-se assim em uma necessidade formativa de primeira ordem. Não se trata, é claro, de *outro* componente da preparação à docência, a ser adicionado àquelas que vínhamos considerando, mas de orientar a formação do professor como uma (re)construção dos conhecimentos docentes, quer dizer, como uma pesquisa dirigida (CARVALHO; PÉREZ, 2011, p. 64).

Demo (1996) considera importante a pesquisa em um ambiente de aprendizagem cotidiana curricular, assim como programas específicos que objetivem fomentar a atividade de pesquisa nos alunos, junto com as aulas regulares a que assistem. A iniciação à pesquisa é a ideia mais promissora de avanços, que analisa o questionar reconstrutivo do aluno e do professor para melhorar suas competências.

Uma aula em que somente ocorre repasse de conhecimento, ou a escola que apenas se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida e, na prática, dificulta o agir do aluno pelo fato de usá-lo como mero objeto de ensino e de instrução (DEMO, 2003), incluindo-se aqui as séries iniciais e a Educação Infantil. Nesse direcionamento, Demo (2003) aponta a necessidade de se questionar como aprendemos fazer ciência, como adquirimos os conceitos e o espírito científico. As análises sempre entrecruzam dois grupos de teóricos: os filósofos da ciência e os estudiosos do processo de aquisição/construção do conhecimento, das teorias de aprendizagem. Para reafirmar esse pensamento, o alicerce teórico de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) propõe o aprendizado significativo afirmando que aprender significativamente é alargar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. É um processo com novas informações que vão relacionar-se com a estrutura de conhecimento do indivíduo. Esses processos são facilmente alcançados na Educação Infantil, inserindo-se aqui temas próximos do aluno, como saúde, higiene, sexualidade, educação ambiental, entre outros.

Em consonância com Demo (1996), os autores Pozo e Crespo (2009) afirmam que aprender ciência deve ser, portanto um exercício de comparar e diferenciar modelos, não de adquirir saberes absolutos e verdadeiros. Quando um professor ou um aluno no decorrer da vida escolar e universitária perceber a importância de uma ciência que evolui linearmente apresentando aspectos cumulativos, terá oportunidade de melhor lidar com o saber, fazer as tarefas escolares, escolher caminhos afastados de uma visão mais crítica da ciência e a (re) construção do conhecimento científico pode não se colocar como ponto de partida para novas aprendizagens. Com relação à iniciação à pesquisa, Pozo e Crespo (2009) apontam que:

Muitas vezes, os alunos não conseguem adquirir as habilidades necessárias, seja para elaborar um gráfico a partir de alguns dados ou para observar corretamente através de um microscópio, mas outras vezes o problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não entendem o que estão fazendo e, portanto, não conseguem explicá-las nem aplicá-las em novas situações. Esse é um déficit muito comum. Mesmo quando os professores acreditam que seus alunos aprenderam algo – e de fato comprovam esse aprendizado por meio de uma avaliação –, o que foi aprendido se dilui ou se torna difuso rapidamente quando se trata de aplicar esse conhecimento a um problema ou situação nova, ou assim que se pede ao aluno uma explicação sobre o que ele está fazendo (POZO; CRESPO, 2009, p. 17).

Pozo e Crespo (2009) veem os adolescentes como especialmente sensíveis e com necessidade de possuir uma identidade social, uma vez que seu Registro de Identidade (RG) social ainda está sendo construído, na linha das mudanças que ocorrem na sociedade em que vivem. De fato, quando abordamos a questão do processo de aquisição do conhecimento no ser humano e da sua elucidação, encontramos algumas posições coesas entre os novos teóricos da aprendizagem, em particular, aqueles influenciados pela psicogenética. Os estudos que foram realizados pela hermenêutica são as referências mais próximas e mais utilizadas. Os cognitivistas piagetianos dizem-nos que o caminhar intelectual do homem e da mulher no decorrer da história da humanidade tem muito a ver com a caminhada que os indivíduos fazem individualmente ao longo de sua vida no desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais.

Nesse sentido, o aluno precisa alicerçar sua iniciação científica o quanto antes, e não somente a partir do Ensino Superior. Entende-se que a iniciação científica do aluno está atrelada a todas as atividades mencionadas e inicia, em todas as áreas das ciências, muito antes do ensino superior, especificamente considerando a Educação Infantil. O que vai diferir essa etapa da escolaridade das demais é a evidência no conhecimento mais especializado e que é, de certo modo, escolhido pelo sujeito para ser investigado. Demo (2003) ainda explora a iniciação à pesquisa com o questionamento reconstrutivo dos alunos e afirma que o professor não pode exigir esse questionamento do aluno se o próprio professor não fizer dele sua razão maior e melhor de ser.

Moraes e Lima (2004) afirmam que é na sala de aula que ocorre um processo e não apenas um produto acumulado em forma de teorias ou modelos, e é de grande importância levar para os alunos esse caráter dinâmico e perecedouro das investigações científicas que a pesquisa proporciona. Segundo esses autores:

A pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades. A pesquisa em sala de aula pode representar um dos modos de influir no fluxo do rio. Envolver-se nesse processo é acreditar que a realidade não é pronta, mas que se constitui a partir de uma construção humana (MORAES; LIMA, 2004, p. 10).

A pesquisa em sala de aula precisa ser envolvida pelo questionar, pelo construir argumentos e o comunicar (MORAES; LIMA, 2004), pois nessa perspectiva fortalecerá gradualmente o modo de ser, compreender e fazer cada vez mais avançado do processo dialético. Compreendida dessa forma, a pesquisa em sala de aula atende ao que o autor denomina um princípio geral, que pode ser assim formulado:

A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo (MORAES; LIMA, 2004, p. 11).

Moraes e Lima (2004) ainda apresentam suas ideias sobre o questionar, a construção de argumentos e a comunicação dos fatos, caracterizando-os e mostrando diferentes formas como cada um deles pode ser ativado dentro da dinâmica educacional. O fortalecimento desses pontos é uma espiral que sempre vai atingir novos rumos científicos. O questionar, a dúvida, o problema desencadeia uma procura, levando a um direcionamento convergente para encontrar soluções. Precisa-se ter noção da importância da pergunta como o direcionamento inicial da pesquisa, e, da mesma forma, da utilização da pesquisa em sala de aula.

A sala de aula também precisa da crítica para encaminhar o processo de pesquisa, observando limitações e erros. Assim, o sujeito do processo de ensino e aprendizagem têm de se fazer presente nesse perguntar (Ibidem).

É importante que ele mesmo problematize sua realidade. Só assim as perguntas terão sentido para ele, já que necessariamente partirão de seu conhecimento anterior. Temos assim condições de superar o exercício de tentar responder a perguntas que os alunos nunca se fizeram... Ninguém é vazio de conhecimento, de saber fazer as coisas, de ter seu conjunto de valores e atitudes. Tomar consciência do que somos e do que pensamos é um momento inicial que precede qualquer questionamento (Ibidem, p. 13).

Pozo e Crespo (2009) expõem que a atitude de indagação e de experimentação é importante para o fortalecimento da pesquisa em sala de aula, pois acreditam que essas curiosidades já existem nas crianças, de fato, desde que elas são muito pequenas. Portanto, tudo o que é preciso fazer é mantê-la viva e enriquecê-la com a investigação e o questionamento adequados de aproximação à realidade. É essa curiosidade que precisa ser instigada, aguçada em sala de aula, permitindo a aproximação da pesquisa ao ensino e à ciência.

Esse questionamento nos mostra que nada é definitivo, que as veridades podem tomar diferentes formas e principalmente que nós somos sujeitos e podemos influir no movimento da água. Contudo, não podemos ficar somente no questionar. O grande problema que é notado, é que se precisa do nosso agir como docentes.

Além disso, é preciso enfatizar a construção de argumentos, reafirmando que somente o questionar não é suficiente. A percepção de limites de um fato não produz automaticamente outra. Ações e reflexões fazem parte de um conjunto da construção para gerar a síntese, em que será reconstruído o questionar e gradualmente vai se construindo uma nova verdade (MORAES; LIMA, 2004).

De acordo com Pozo e Crespo (2009), as aquisições de procedimentos contribuem para aprender a aprender e a fazer ciência. Os autores afirmam que é em sociedade que os conhecimentos e as ações formativas modificam-se com tanta rapidez. É essencial que os futuros cidadãos sejam alunos decididos e flexíveis, que contem com procedimentos e aptidões de aprendizagem que lhes permitam adaptar-se a uma das áreas do currículo em vez de serem trabalhadas de forma descontextualizadas.

Os sujeitos da pesquisa precisam ser ativos. A pesquisa em sala de aula tem de envolver esse sujeito para promover os patamares do ser, do fazer e do conhecer. Para isso, o questionamento reconstrutivo é base para o movimento do conjunto de ações, de construção de argumentos, usando livros e seguindo métodos científicos para essa produção (MORAES; LIMA, 2004).

Pesquisa em sala de aula é o momento da produção propriamente dita. Produzir argumentos é envolver-se numa produção. É ir aos livros, é contactar pessoas, é realizar experimentos. É também analisar e interpretar diferentes ideias e pontos de vista. É, finalmente, expressar os resultados em forma de uma produção, geralmente escrita (MORAES; LIMA, 2004, p. 17).

Entende-se que o questionamento é a mola propulsora da pesquisa em sala de aula. Porém, é a partir desse questionar que professores e alunos precisam movimentar-se em direção à organização de argumentos que possam justificar novas posições assumidas e novas compreensões atingidas. Não podemos ficar somente na leitura e na análise de dados. Os sujeitos precisam documentar os fatos novos, submetendo-os à discussão crítica, e divulgar os resultados dos projetos de pesquisas, surgindo, assim, a comunicação dos fatos (Ibidem).

Para Antunes (2012), é preciso ampliar as competências em sala de aula. Isto é, adquirir as competências para a abrangência, contendo o domínio da construção do conhecimento. Assim, quem aprende a conhecer aprende a aprender, e essa aprendizagem ocorre nas salas de aula. As capacidades são absolutamente eficazes para as afinidades interpessoais, prevalecendo habilidades para construir conhecimentos, norteados as informações que efetivamente possam ser contextualizadas com a realidade.

A edificação de argumentos e a comunicação, para Moraes e Lima (2004), são bases relacionadas. É importante que a pesquisa em sala de aula atinja essa edificação contribuindo para sua validação na comunidade em que esse processo está se fortalecendo. Como distinguem os autores.

A construção de argumentos e a comunicação estão estreitamente relacionadas. Constituem-se num conjunto de ações que, mesmo tendo início numa atividade individual, precisam ser sempre compartilhadas. Os argumentos necessitam assumir a força do coletivo. Precisam ser comunicados e criticados. Precisam ser reconstruídos no coletivo (MORAES; LIMA, 2004, p. 19).

Citando Moraes e Lima (2004) os resultados das investigações não são apenas a divulgação resultante. Na pesquisa em sala de aula, é muito mais importante enfatizar produtos como a construção das competências e das habilidades de questionar, de construir argumentos com aporte de qualidade e saber comunicar os resultados à medida que são produzidos. Logo, passa a existir uma propriedade política que emerge da pesquisa em sala de aula. O sujeito assume a função de autor histórico pelo fato de a realidade estar em constante transformação. Essas características serão levadas por toda a sua vida e especialmente pela vida acadêmica, quando iniciados esses processos transformadores na Educação Infantil.

Segundo Demo (2003), a pesquisa se faz necessária por convergir importância para alicerçar a educação e os espaços educativos. O autor ainda afirma que a própria vida é um espaço espontaneamente educativo conduzindo à aprendizagem constante.

Assim, o autor ressalta que:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso de fazer dele um pesquisador 'profissional', sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um 'profissional da pesquisa', mas um profissional da educação pela pesquisa. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia (DEMO, 2003, p. 2).

Por essas questões é que Demo (2003) depara com a urgência de promover o processo de pesquisa com o aluno, sendo ele o parceiro do trabalho, deixando de ser objeto de ensino. É fundamental a relação como sujeitos participativos, apoiando-se no questionamento reconstrutivo como desafio comum, ausentando-se o sujeito da intenção de distribuir receitas prontas, que desde logo destruiriam a qualidade propedêutica de nossa linha de pesquisa.

Demo (2003) alerta para o problema de educar pela pesquisa, pois o problema principal não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor, vítima de todas as enfermidades do sistema. Apontada como a precariedade da formação original está a dificuldade de capacitação permanente adequada, até a desvalorização profissional extrema, característica na educação básica. Reconhece-se que os métodos de ensino e de aprendizagem utilizados pelo professor devem ser definidos em conformidade e adequação de competências com os conteúdos previstos. O autor destaca:

Competência não é apenas executar bem, mas caracteristicamente refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos. É a forma inovadora de manejar a inovação. Por isso vive literalmente do questionamento reconstrutivo, que é a maneira de todo dia se questionar e se reconstruir. O conhecimento só pode ser inovador se, antes de mais nada, souber inovar-se. Todo processo de questionamento reconstrutivo precisa, pelo questionamento permanente, reconstruir-se indefinidamente. É contradição abusiva questionar sem questionar-se, ou impedir que o questionamento seja, ele mesmo, questionado (DEMO, 2003, p. 14).

Moraes e Lima (2004) discorrem sobre o educar pela pesquisa como o ato de educar para a argumentação, já que faz parte de nossas vidas. Vivemos em um meio social comunicativo e argumentativo, no qual as questões relacionais são tratadas como o ato de dialogar.

No ambiente familiar, os pais acreditam, *a priori* muitas vezes, que têm melhores argumentos do que os filhos, pois têm mais vivências e experiências na vida. No ambiente escolar e universitário, os professores também consideram que seus argumentos são mais fortes do que os dos alunos, afinal estudaram muito para estarem ali. Assim, tanto num como no outro, predominam os argumentos do mundo adulto, contribuindo para a reprodução, mesmo carregando todas as dificuldades concernentes desse mundo (MORAES; LIMA, 2004. p. 29).

Nesse sentido, Demo (2003) reafirma que é desafiador educar pela pesquisa e apresenta concepções modernas do professor e o define como essencialmente um orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno, supondo obviamente que detenha essa mesma competência, usando o ensinar como algo decorrente da pesquisa. A pesquisa, sendo bem desenvolvida e praticada, torna-se base para envolver naturalmente o ensino, que se torna educação.

As escolas têm a necessidade de propiciar aos alunos e alunas, desde a Educação Infantil, uma vivência no sentido da leitura e escrita científica, trazendo discussões relacionadas às metodologias de ensino e aderindo ao questionamento reconstrutivo. Chassot (2011) faz referência à escola, ressaltando a grande importância de seu papel social. A escola tem sido também apontada como a corresponsável pelos fracassos da sociedade.

Temos, como professores, a missão de enfrentar as organizações curriculares. De imediato as formas de organização da vida escolar precisam se ajustar, individualmente ao das escolas de Ensino Fundamental das redes públicas. O planejamento escolar, portanto, é fundamental para balizar e incluir os parâmetros que operacionalizam as demandas para a implantação da dinâmica investigativa proposta. Chassot (2011) reafirma dizendo que precisamos mostrar aos estudantes o quanto a ciência mudou/muda/mudará suas vidas e o quanto é preciso despir-se de posturas científicas.

Nesse íterim, é importante considerar o papel do professor que atua na Educação Infantil, o qual pode inserir o aluno no mundo da pesquisa, cooperando para a alfabetização científica deste, desafiando-o a tornar-se um questionador, um cientista disposto a investigar todo o tempo, utilizando todas as ferramentas científicas disponíveis, neste nosso mundo tecnológico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 10ª Ed. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel, G. **Formação de professores de ciências: tendências inovações**. 10ª. Ed. Cortez: São Paulo: 2011.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**. 5ª Ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2011.

DEMO, Pedro. **Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Educar pela pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Autores Associados Ltda, 2003.

_____. **Pós-Sociologia: Para desconstruir e reconstruir a sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Roque; LIMA, Valderez. **Pesquisa em sala de aula: Tendências para a educação em novos tempos**. 2 Ed. Porto Alegre: Edipucrs. 2004.

POZO, Juan; CRESPO, Miguel. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico** ao 5ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, p. 17 e 18, 2009.



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09