

**SOCIEDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DOCENTE EM DEBATE:**

CONDIÇÕES PARA O CONHECIMENTO PODEROSO

VOLUME 2

Comitê Científico

Ary Baddini Tavares
Andrés Falcone
Alessandro Octaviani
Daniel Arruda Nascimento
Eduardo Saad-Diniz
Francisco Rômulo Monte Ferreira
Isabel Lousada
Jorge Miranda de Almeida
Marcelo Martins Bueno
Miguel Polaino-Orts
Maurício Cardoso
Maria J. Binetti
Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento
Paulo Roberto Monteiro Araújo
Patricio Sabadini
Rodrigo Santos de Oliveira
Saly Wellausen
Sandra Caponi
Sandro Luiz Bazzanella
Tiago Almeida

**Comitê Científico GEICS**

Profa. Dra. Aline Martins de Almeida
Profa. Dra. Ana Lúcia de Souza Lopes
Profa. Dra. Danielle Girotti Callas
Prof. Dr. Fabiano de Almeida Oliveira
Prof. Ms. Fernando Silva Martins
Prof. Ms. Gabriel Henrique de Oliveira
Profa. Ms. Jovanka de Genova
Profa. Ms. Louise Teixeira Diório
Prof. Ms. Marcelo José Abreu Lopes
Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira - presidente
Prof. Dr. Rafael Conde Barbosa
Prof. Dr. Sérgio Ribeiro dos Santos
Profa. Dra. Silvia Bianchi

MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES
MARCELO JOSÉ ABREU LOPES
(organizadores)

**SOCIEDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DOCENTE EM DEBATE:**

CONDIÇÕES PARA O CONHECIMENTO PODEROSO

VOLUME 2

1ª edição

LiberArs
São Paulo – 2022

*SOCIEDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE:
CONDIÇÕES PARA O CONHECIMENTO PODEROSO – Vol. 2*

© 2022, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-107-3

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Diagramação

Nathalie Chiari

Capa: Fábio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

S678

Sociedade, currículo e formação docente em debate: condições para o conhecimento poderoso vol. 2 / organizado por Marili Moreira da Silva Vieira, Ana Lúcia de Souza Lopes e Marcelo José Abreu Lopes. - São Paulo, SP : Liber Ars, 2022.
258 p. ; 16cm x 23cm.

Inclui bibliografia e índice.
ISBN: 978-65-5953-107-3

1. Educação. I. Vieira, Marili Moreira da Silva. II. Lopes, Ana Lúcia de Souza. III. Lopes, Marcelo José Abreu. IV. Título.

CDD 370
CDU 37

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.
Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda
www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

Dedicamos esta obra a nossos colegas professores e pesquisadores e a nossos estudantes, que são a razão de trabalhamos para que a educação de qualidade seja possível a todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os queridos colegas que se aventuraram a refletir sobre este momento ímpar na história da humanidade e da educação que culminou nesta obra escrita a muitas mãos e a todos os pesquisadores e alunos do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade, com os quais compartilhamos nossos estudos e nossas pesquisas e que nos lançam cada vez mais a buscar e repensar caminhos para a educação.

Na escola, trata-se, portanto, de introduzir os alunos no mundo do conhecimento e do aprimoramento de sua capacidade de pensar e, ao mesmo tempo, à medida que a escola lida com sujeitos diferentes, considerar no ensino a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. (José Carlos Libâneo)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Conhecimento, poderoso e virtuoso

Marcelo Furlin13

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: DESAFIOS PARA INOVAR A ESCOLA

Marili Moreira da Silva Vieira

Ana Lúcia de Souza Lopes

Marcelo José Abreu Lopes.....15

ESCOLA E CURRÍCULO: DOCÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE

ESTUDO SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS DA CULTURA ESCOLAR

Gabriel Henrique de Oliveira

Marili Moreira da Silva Vieira27

ASPECTOS HISTÓRICO-SOCIAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM SÃO PAULO

Danielle Santos de Lima

Marili Moreira da Silva Vieira39

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E EXECUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRIZIDELADO VALE - MA

Gilberto Sousa Silva

Arthur Gil Rodrigues Melo Cardoso

Sângela Medeiros de Lima Carvalho59

CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE

IMPACTO DO ENSINO REMOTO DIGITAL NA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSOS STRICTO SENSU

Claudio Jardim Vargas

Jerônimo Henrique Portes79

O ELEMENTO DO LÚDICO E DO JOGO COMO POTENCIALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO CRIATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

André Whitaker

Ana Lúcia de Souza Lopes97

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A AFETIVIDADE PARA A CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DO CONHECIMENTO

Geraldina Fernandes de Lima

Ana Lúcia de Souza Lopes115

ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E COMUNICAÇÃO: A VISÃO DO AMOR EM MATURANA

Karen Niccoli Ramirez

Maria Rebeca Ramirez137

A IMPORTÂNCIA E OS LIMITES DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA

Raquel Machado Gomes Marques

Learice Barreto Alencar163

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA
A INTERDISCIPLINARIDADE**

**JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA COMO PROPOSTA
INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Raul Moraes Silva

Isabel Orestes Silveira.....181

**JORNALISMO DE PROXIMIDADE:
UMA PROPOSTA DE ENSINO SOBRE A
REPRESENTAÇÃO DA VIDA COTIDIANA**

Marcelo José Abreu Lopes.....199

**A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS NOVAS
REALIDADES DO ENSINO JURÍDICO**

Gilberto Ferreira Marchetti Filho

Cicília Araújo Nunes.....217

**UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL:
RETROSPECTIVA HISTÓRICA E A CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

Saionara Fontes Silva

Mikaella Rocchigiani Magnavita dos Santos

Maxwell Siqueira.....233

SOBRE OS AUTORES..... 251

PREFÁCIO

Conhecimento, poderoso e virtuoso

MARCELO FURLIN

Universidade Metodista de São Paulo

O contemporâneo, com cenários matizados por luzes e trevas, conforme a semântica de oposição inspirada pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, abre-se como um horizonte de emblemas. Na sequência das épocas que ilustram a História, desde os primórdios da humanidade, o século XXI desenha interfaces instigantes: inclusão e exclusão; acessos e obstáculos; integração e polarização; sustentabilidade e precarização. Os termos contrastivos manifestam os movimentos da hodiernidade, que elevam e reduzem a essência humana em intensas proporções – vetores poderosos, traçados pela insígnia de sistemas sociais, políticos, econômicos (...) progressivamente destinados a um vazio penoso e trágico.

Não obstante, o horizonte do contemporâneo desperta lampejos de utopias realizáveis. Há outra via poderosa – do conhecimento – que favorece a nutrição de saberes e de sabores da vida, sob a égide da integralidade: corpo e mente consubstanciados, como concretização do bem-estar pleno – ou da vida boa, no pensamento de Paul Ricoeur – de homens e mulheres, em lugares e tempos de pautas vigentes. Em tal moldura luminosa, a presente obra pretende contribuir para questões emergentes, entre elas sociedade, currículo e formação docente. De maneira notável, a educação é colocada em múltiplas telas, com a reunião de artigos escritos por renomados pesquisadores e por estudantes que visam à excelência acadêmica e científica, no intento de promover a crítica ética sobre o contexto educacional brasileiro e o vibrante anúncio do ensinar-aprender com tons marcantes para os tempos atuais. Nesse viés, a obra celebra a práxis – teoria e prática amalgamadas – por meio de inspirações e de reflexões que indicam vias de projetos e de ações inventivos e qualificados, em consonância com as exigências singulares para uma educação emancipatória e humanizadora.

As quatro seções temáticas que integram o III Seminário Internacional oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), em 2021, contemplam motes abrangedores, com o desenho

de linhas diretas que traçam o frame basilar para núcleos expressivos de investigação: cultura escolar, formação de professores, ambiente escolar lúdico, ensino remoto digital, educação socioemocional, entre outros. Em sentido lato, as produções vislumbram o artesanato das redes, a ecologia de saberes e sabores, a trama do conhecimento.

O considerável repertório apresentado pela obra sugere um convite à leitura agradavelmente imperiosa, com o aceno de desafios e de possibilidades para novas posturas investigativas. Com efeito, o(a) leitor(a) encontra uma coletânea de textos favorável à crítica e à reflexão, à pesquisa e à ação. O conhecimento, posto em debate e em trânsito entre sociedade, currículo e formação docente, ganha refinamento semântico: a qualidade do poder que constrói, fortalece, congrega, humaniza. Nessa nobre compreensão, o conhecimento é poderoso e virtuoso, sob as lentes reveladoras da educação.

Às vésperas da primavera, setembro de 2022

Prof. Dr. Marcelo Furlin
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Metodista de São Paulo

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: DESAFIOS PARA INOVAR A ESCOLA

MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES
MARCELO JOSÉ ABREU LOPES

Introdução

Inovar, respeitando a essência e a finalidade educativa da escola, é o maior desafio nesse século em que o novo é o que parece nos inundar. Para isso, precisamos mergulhar na sala de aula, nas rotinas escolares, nos discursos e práticas dos professores, na sua formação continuada e na formação inicial, desde a Educação Infantil até ao Ensino Superior.

Este texto tem como objetivo apresentar e refletir sobre a coletânea de artigos reunidos após o III Seminário Internacional do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade (GEICS), em outubro de 2021, cujo tema levou o mesmo título dessa obra: Sociedade, Currículo e Formação Docente em debate: condições para o conhecimento poderoso. Os estudos e discussões ocorridas naquele evento são fruto das reflexões que fizemos ao longo de 2021, e sementes para a continuidade de nossas pesquisas para 2022, e aqui nessa obra, dividida em dois volumes, oferecemos ao leitor alguns desses estudos.

As temáticas envolvidas na ocasião do evento ofereceram o pano de fundo para a construção da coletânea. Tivemos a oportunidade de refletir, com o auxílio das palavras de Dr. José Carlos Libâneo, sobre as finalidades educativas da escola e perceber a necessidade de nos reunirmos em torno da busca de um consenso, um consenso que suspenda nossas diferenças e proponha uma educação de qualidade no Brasil, em favor de que todos alcancem e se apropriem daqueles conhecimentos poderosos que movimentam os debates na sociedade, e assim dela possam participar, intervir, transformar.

Pudemos também contar com a participação da Dra. Lee Rusznyak, que compartilhou conosco a experiência que eles estão vivenciando na África do Sul com a formação de professores. Relatou-nos como o currículo de formação de professores deles está trabalhando intensamente com a aprendizagem da prática

de ensinar construída com base em um raciocínio analítico e embasado teoricamente.

Ainda nesse evento, e mobilizando as nossas reflexões, o Dr. Marcelo Furlin nos levou a pensar sobre a identidade docente, fragilizada por uma semântica que carrega fortemente uma impregnação com os termos cuidar, doar, “sacerdócio”. Nas palavras dele, se assim consideramos a docência, a ação docente pode tornar-se um “ato místico”. Isso direciona à desprofissionalização docente que se entrelaça com o cenário atual, em que o termo “inovação” tem sido reduzido a produto, no qual a semântica, a organização social, política e econômica, removem da profissão docente sua cientificidade, associada à sua perspectiva prática e artesanal. Por fim, ele convida a reposicionarmos a profissão numa dobra semântica epistemológica e praxiológica e, para tanto, direcionar nossos estudos e esforços na formação do professor, na profissionalidade dele e na curricularidade da docência.

Assim, compreender como inovar na escola, numa sociedade que se revela com novas agendas, com tendências e emergências de finalizações do passado, com a dissolução das tradições para buscar novas tradições, na qual a efetividade da escola passa a ser questionada,¹ é desafiador. Revelar a escola como espaço de formação de novas gerações, pautada em currículos que lidam com conhecimentos poderosos desenvolvidos por professores cuja profissionalidade também é criativa, inovadora e pautada em conhecimentos culturais e científicos, é o que faremos, a seguir, para articularmos os artigos aqui reunidos.

1. Inovar na escola

Grande desafio para a escola hoje é manter-se atualizada em suas metodologias, adequando-as a seus alunos. A escola é o lugar do conhecimento historicamente construído e acumulado ao longo de séculos e ao mesmo tempo é o lugar de promover novos olhares, novas interpretações e novas possibilidades para o futuro. Inovar, olhar para o futuro, é parte da essência da escola. No entanto, a questão que se coloca é como trabalhar com o passado de modo que ele possa conduzir o futuro, como a frase de Tocqueville nos alerta: “o passado não iluminando mais o futuro, o espírito caminha nas trevas.”

Estaríamos inovando sem o exame e o ensino do e para o passado? Falamos constantemente em inovação na escola, enfatizamos a necessidade, e não a negamos, de adotarmos novas tecnologias, metodologias que sejam mais adequadas às novas gerações. Chegamos a falar que a sociedade necessita de um novo professor. Temos vivenciado muitas reformas educacionais, com políticas que padronizam “as aprendizagens essenciais” que precisam ser trabalhadas nas

¹ ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. São Paulo: Vozes, 2018.

escolas, com mudanças nas diretrizes de formação de professores, com novos recursos para o ensino, audiovisuais, digitais e impressos.

De acordo com Pacheco²

A escola, dotada de um projeto curricular, que serve de elo de ligação entre as gerações, responde a esse desafio constante, tornando-se fundamental analisar os pressupostos de uma teoria da inovação curricular que problematize não só a aprendizagem, mas também o conhecimento. Por isso, o currículo e o conhecimento são indissociáveis, tornando-se crucial procurar respostas para esta interrogação identitária do campo de estudos que foi ganhando estatuto epistemológico nas ciências sociais e humanas e nas ciências da educação: *Que conhecimento é mais valioso?*

Compreendemos, a partir da reflexão de Pacheco, que inovar no arranjo curricular da escola requer o atendimento a essa finalidade educativa, qual seja, garantir o acesso aos melhores conhecimentos historicamente construídos, aos quais chamamos de conhecimentos poderosos, que conferem poder aos alunos para que possam vislumbrar novos futuros.

É no cotidiano da escola, seja de que nível de ensino for, que se dá o entrelaçamento do conhecimento com os professores e os alunos, gerando afetos, provocando desenvolvimento e aprendizagem, utilizando diferentes recursos tecnológicos, digitais e analógicos, experimentando experiências estéticas e relações éticas e democráticas.

Antes, no entanto, de iniciar a apresentação dos artigos aqui reunidos, sentimos a necessidade de melhor definirmos o que estamos entendendo pelos conceitos de finalidade educativa escolar, conhecimento poderoso e currículo, pois são esses o cerne em torno do qual os trabalhos orbitam, de modo explícito ou implícito.

2. Currículo e conhecimento

Iniciamos essa seção com a pergunta “Pra que serve a escola?”, qual a finalidade educativa da escola? A finalidade da escola, que direciona as políticas públicas, determina o que se ensinará na escola. Libâneo³ aponta ao menos quatro visões sobre as finalidades da escola no Brasil. Iniciamos com a visão de educação **tradicional**, que tem como característica a centralização do professor e a mera transmissão e cobrança do conhecimento, entendido como fatos, conceitos,

² PACHECO, José Augusto. Inovar para mudar a escola. Porto: Porto Editora, 2019, p. 8.

³ LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos, et al. Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiás: Gráfica UFG, 2019. Disponível in: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDo-cente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf> Acesso em 02 de maio 2021.

fórmulas, dados a serem dominados. O centro do processo educacional é o conhecimento desconectado de seus contextos e dos sujeitos.

Em segundo lugar, o autor também apresenta a visão educacional que tem sido denominada de **neoliberal e de resultados**, por atender a demandas de organismos internacionais para garantir a satisfação de necessidades básicas e focar em resultados avaliativos. Nessa perspectiva, o currículo é instrumental, visa atender o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para satisfação das necessidades básicas e imediatas e ao mercado de trabalho; “Em algumas versões da visão neoliberal de currículo, o currículo de resultados é complementado com um tipo de organização escolar que valoriza o acolhimento e a inter-relação social dos alunos, dentro do sentido de educação para a sociabilidade mencionado anteriormente”⁴. Para um currículo arranjado em torno de competências, habilidades, e apresentação de resultados, o conhecimento torna-se algo que deve ser evidenciável e instrumental, o que não é sempre o caso. O centro do processo se desloca para as estratégias a serem desenvolvidas com os “aprendentes” das habilidades.

A visão educacional, chamada de **sociológica-intercultural e currículo sociocultural**, se apresenta “visando capacitar as pessoas a desenvolverem em sua subjetividade, a expressarem suas próprias experiências e suas vozes, a fortalecerem seu poder para a transformação das condições sociais, culturais e materiais da sociedade”⁵. Nessa perspectiva “o foco está mais na prática social que acontece em contextos socioculturais mais imediatos, e menos nos saberes sistematizados ou na prática propriamente pedagógica”.⁶ Assim, o conhecimento efetivamente é um pretexto para outras aprendizagens e discussões e o centro do processo são as relações interpessoais.

Finalmente, o autor propõe a visão **dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica**. “A qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente”⁷. Nessa visão, o currículo irá se estruturar em torno do conhecimento teórico-conceitual e de desenvolvimento cognitivo, com uma didática que considere os contextos sociais de cada aluno, bem como suas experiências prévias para aproximá-lo dos conteúdos para que haja uma aprendizagem significativa e uma formação integral.

Cada visão de educação demanda uma modelo de docente, uma prática pedagógica específica. Portanto, a formação do professor requer muita atenção, seja inicial ou continuada. O professor precisa ser um profissional capaz de fazer essa leitura de mundo e de educação, para que ele possa agir dentro de uma fi-

⁴ Idem, p. 45.

⁵ Idem, p. 46.

⁶ Idem, Ibidem.

⁷ Idem, Ibidem.

nalidade educativa clara e para que possa ser efetivo nas proposições curriculares ou nas resistências curriculares necessárias. É o currículo de formação de professores que ampliará o olhar do futuro professor para além do conteúdo de sua especialização e para além de uma prática ou de aplicação de estratégias ou só baseada em intuição. É por meio do currículo de formação de professores que se pode forjar um profissional que atua com o desenvolvimento de outros, na interação planejada e intencional com o conhecimento, sem se perder nas ondas sociopolíticas de maneira ingênua e acrítica.

3. Formação do professor para atuar com currículo, conhecimento e inovação

Pacheco⁸ irá reforçar a ideia de que “as políticas educativas incluem abordagens diferentes, com papel decisivo para as escolas e a comunidade, numa geometria de formação muito variável, que passa, também pelo ensino superior.” Ou seja, a formação de professores, internacionalmente, tem sido colocada em bases teóricas, num processo que ele nomeia de universitarização, favorecendo que seja colocado em primeiro lugar a relação teoria e prática. Nas palavras de Pacheco, “uma ação docente fundamentada na investigação e não meramente a partir de um receituário técnico, uniforme e subjugado a uma linguagem de *accountability*”⁹.

A competência prática, de natureza operacional, não pode sobrepujar conhecimentos teórico-científicos nem na formação de professores e muito menos na formação de alunos da Educação Básica, pois estes necessitam de conhecimentos teóricos científicos e culturais poderosos, para poderem realizar análises críticas e fundamentadas da realidade cada dia mais complexa em que se vive em nossa sociedade

Há, portanto, sempre uma concepção sobre como o conhecimento será tratado no currículo que cada visão de educação apresenta, e será o professor que colocará em exercício essa visão, efetivamente, essa finalidade que acaba precedendo as formulações curriculares. Por isso, compreendemos que “debater as questões contemporâneas sobre a inovação [...] é problematizar a ineficácia das reformas determinadas a partir de decisões macropolíticas.”¹⁰

Com esta preocupação e estes objetivos, passamos a discutir os artigos reunidos nessa coletânea.

4. Apresentação e discussão dos capítulos

⁸ PACHECO José A. Inovar para mudar a escola. Porto: Porto editora, 2019. p. 8.

⁹ Idem. p. 9.

¹⁰ Idem, p. 10

Os artigos estão distribuídos em quatro seções, a saber: Escola e Currículo: docência, cultura e sociedade; Cultura digital e prática docente; Aspectos Psicossociais de ensino e aprendizagem; Formação do educador para a interdisciplinaridade.

A seção **Escola e Currículo: docência, cultura e sociedade** inicia com o artigo de Gabriel Henrique Oliveira e Marili M. S. Vieira, sob título de “Estudo sobre aspectos teóricos da Cultura Escolar. O artigo faz um levantamento de trabalhos que têm sido escritos ao longo dos últimos anos sobre cultura escolar, identificando os principais referenciais teóricos utilizados. Os autores destacam características que sustentam a cultura escolar, discutem a relação dialética entre sociedade e escola e concluem que as mudanças sociais podem impactar a escola, mas que “As culturas escolares, que se transformam de acordo com cada contexto, constituem uma mescla dialética que ocorre entre a tradição e as mudanças”¹¹.

O segundo artigo, de autoria da Danielle Santos de Lima e Marili M. S. Vieira, Aspectos Históricos-sociais no processo de formação de professores no Brasil e em São Paulo apresenta uma análise retrospectiva do desenvolvimento da educação e especialmente da formação de professores. As autoras destacam o quanto as descontinuidades das reformas educacionais e das propostas de formação de professores foi recorrente e gerou resultados insatisfatórios na educação do povo de modo geral.

Gilberto Sousa e Silva, Arthur Cardoso e Sângela de Lima se debruçam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os autores fazem um recorte e descrevem uma experiência de implementação em um município de Maranhão. Levantam uma série de desafios nesse processo de implementação da BNCC e finalizam enfatizando o processo bem-sucedido naquele município e reforçando a necessidade de formação dos professores para que o currículo proposto possa materializado com eficiência na sala de aula. Abordam uma temática que efetivamente necessita de mais investigações por ser de vital importância para compreendermos se os alunos estão aprendendo e desenvolvendo habilidades de pensamento, além de habilidades para o mundo do trabalho e se, necessariamente, os professores estão podendo ensinar.

A seção **Cultura Digital e prática docente** conta com dois artigos muito estimulantes. Claudio Vargas e Jerônimo Porte escrevem sobre o “Impacto do ensino remoto digital na experiência de ensino-aprendizagem em cursos *Stricto Sensu*”. No capítulo busca-se compreender as experiências de ensino-aprendizagem de alunos que estavam matriculados antes da pandemia em cursos presenciais e passaram a frequentar no modelo remoto emergencial. Os autores

¹¹ OLIVEIRA, G. H.; VIEIRA, M. M. S. Estudos sobre aspectos teóricos da Cultura Escolar. In: VIEIRA, M. M. S.; LOPES, A. L. S.; LOPES, M. J. A. **Sociedade e Currículo**. Volume 2, São Paulo: LiberArs, 2022.

comparam as experiências vividas nos dois modelos e buscam identificar as vantagens e desvantagens, os obstáculos, os desafios e as potencialidades do modelo remoto digital. Os autores descrevem os dados levantados em entrevistas com estudantes de cursos *Stricto Sensu* em São Paulo e apresentam uma análise e discussão com categorias minuciosamente analisadas. Concluem que há uma dualidade na visão dos pontos positivos e negativos relativos ao ensino remoto e afirmam que “se por um lado ganha-se em eficiência, custo e a possibilidade de se conectar remotamente de qualquer lugar do mundo, por outro, na visão dos entrevistados, ainda há um longo processo de adaptação em relação às interações e à criação de vínculos mais profundos”¹². Estas interações entre os colegas, mas especialmente com o professor, é o diferencial do processo. Pois, contrariamente à tendência de afirmarmos que o professor não é detentor do conhecimento, é este quem o auxiliará na apropriação de novos conhecimentos

Sem renunciar a um enfoque embasado no desenvolvimento pleno do estudante, André Whitaker Horschutz e Ana Lucia S. Lopes escrevem sobre “O elemento do lúdico e do jogo como potencializador do desenvolvimento criativo no ambiente escolar.” Os autores se fundamentam na perspectiva da aprendizagem significativa e argumentam a necessidade de se estabelecer um processo de ensino que melhor se adeque ao momento histórico e social das gerações atuais. Trabalham com o conceito de criatividade na perspectiva de diversos autores atuais. Trazem para a reflexão o conceito de jogos e sua relação com os processos de desenvolvimento e educacionais. Concluem, como apontamos no início desse artigo, que o jogo, sem o devido planejamento por parte do professor, “pode, apesar de gerar aulas divertidas, fazer com que elas falhem em seus objetivos mais básicos de ensino”.¹³ Reforçam a docência e seu trabalho intencional com o trio conhecimento, currículo e inovação.

Geraldina Lima e Ana Lucia S. Lopes discutem os “Desafios da docência na Educação Superior: a afetividade para a construção significativa do conhecimento”. Ainda dentro da temática imposta a nós pela Pandemia da COVID-19, as autoras destacam a necessidade de vínculos afetivos para a aprendizagem. Se debruçam sobre os dados da pesquisa realizada pelo GEICS em 2020: *Quarentena COVID-19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem*. Partem dos princípios de que para cada etapa do desenvolvimento humano, da infância à idade adulta, há necessidades específicas que necessitam ser atendidas e de que a satisfação dessas necessidades é um ato afetivo. Portanto, no Ensino Superior, identificar a necessidade do adulto em formação é premissa para ser afetivo. Isso exige um diálogo que se dá no processo de ensino entre professor e aluno, contribuindo

¹² HORSCHUTZ, A. W.; LOPES, A. L. S. 7. O elemento do lúdico e do jogo como potencializador do desenvolvimento criativo no ambiente escolar. In: VIEIRA, M. M. S.; LOPES, A. L. S.; LOPES, M. J. A. Sociedade e Currículo. Volume 2, São Paulo: LiberArs. 2022.

¹³ Idem.

para que o aluno tenha consciência do quanto está aprendendo e se desenvolvendo dentro do espectro de formação escolhido.

A seção seguinte, **Aspectos psicossociais dos processos de ensino e aprendizagem**, traz dois artigos com diferentes ênfases, mas que abordam questões mais relativas a aspectos subjetivos do processo. Karen Niccoli Ramirez; Maria Rebeca Ramirez, no capítulo intitulado Educação, aprendizagem e comunicação: a visão do amor em Maturana, apresentam uma pesquisa bibliográfica, as autoras explanam a teoria da Biologia do Amor de Maturana e estabelecem um diálogo entre ele e Erich Fromm; Paulo Freire e Edgard Morin. Nesse diálogo, evidenciam que o amor, no sentido de ação e não de substantivo, é o eixo central do processo de ensino/aprendizagem. É pela interação amorosa entre professores e alunos que se dá o desenvolvimento e a aprendizagem,

“A importância e os limites da educação socioemocional na escola” é o título do próximo capítulo escrito por Raquel Marques e Learice Barreto. O objetivo das autoras é o de refletir sobre a importância de programas de educação socioemocional nas escolas. Partem da concepção de uma gestora e uma docente que implementaram um programa assim em uma instituição educacional privada no Distrito Federal. O texto busca discutir os desafios dessa implementação. Fundamentam-se em Bauman para analisarem a contemporaneidade e para justificarem a necessidade de trabalho com habilidades socioemocionais: apresentam discussões de autores como Goleman, Casassus e Maturana. Analisam diretrizes emanadas pela UNESCO e inseridas na BNCC. Ao fazerem as discussões em torno do programa analisado, as autoras não apenas refletem sobre a contribuição das habilidades socioemocionais para a aprendizagem, mas argumentam sobre a importância de formação para os professores para uma atuação intencional e não apenas mecanizada. Com certeza, um trabalho cuidadosamente escrito, com fundamentação teórica clara e que merece leitura e aprofundamento.

Finalmente, a seção **Formação do educador para a interdisciplinaridade** nos apresenta quatro capítulos, ricos em cruzamentos entre diferentes áreas do saber e a educação. Raul Morais Silva e Isabel Orestes Silveira escrevem o capítulo “jogos teatrais na escola como proposta interdisciplinar de ensino e aprendizagem. O texto, na perspectiva da Pedagogia Social, relata uma experiência de uso de jogos teatrais para o trabalho com crianças em situação de risco e violência. Os autores pressupõem que a linguagem do teatro pode favorecer o ganho de consciência sobre a realidade e a possibilidade de transformá-la. Se referenciam em Augusto Boal e a *Árvore do teatro do oprimido*, com forte influência de Paulo Freire. Fica muito evidente na leitura que fazemos do texto as ações do educador social, do professor que propõe, mobiliza e acompanha o processo do jogo teatral desde o início. Uma leitura verdadeiramente inspiradora e efetivamente afetiva, com preocupação de que as crianças da escola pública recebam todo o apoio necessário, pela Educação Social, para continuarem estudando.

O segundo capítulo dessa seção é de Marcelo José de Abreu Lopes, professor de Jornalismo que compartilha o capítulo intitulado “Jornalismo de proximidade como uma proposta de ensino sobre a representação da vida cotidiana”. Partindo de notada crise nas concepções e práticas do jornalismo, o autor propõe uma metodologia de ensino que altere a prática jornalística, sustentada em um estudo crítico das representações culturais trazidas pelo jornalismo do cotidiano. Apoiado em fortes referenciais sobre a vida cotidiana na modernidade, tais como Lefebvre, Certeau e Le Goff entre outros, explana, na perspectiva de Mayol, princípios teóricos da práxis jornalística. O texto descreve uma experiência do autor a partir de um projeto de ensino por ele desenvolvido na disciplina Jornalismo e Geografia das Cidades. O trabalho revela uma ação docente comprometida com a formação do futuro jornalista; uma visão de ensino instigante e humanizada. A leitura nos toca e nos envolve por sua fluidez e sensibilidade.

Gilberto Marchetti Filho e Cecília Araújo Nunes também apresentam uma proposta de ensino para uma nova realidade. Neste caso, a realidade jurídica. Seu capítulo se intitula: “A importância dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na formação docente para as novas realidades do ensino jurídico”. Mais uma vez, ressalta-se que as mudanças sociais criam novas relações e novas formas de interação com o mundo. Portanto, uma geração diferente em seu comportamento, em sua leitura de mundo e em sua forma de produzir no mundo. Essas alterações demandam novas formas de ensino que, conforme os autores, adentram também o ensino jurídico. Um destaque importante que fazemos em relação a esse capítulo é a ênfase nos programas *Stricto Sensu* como responsáveis pela formação de professores universitários que possam se posicionar diante dos desafios atuais que a formação crítica dos educandos impõe a eles na era digital. Finalizam o capítulo sugerindo a inserção nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de disciplinas voltadas à docência.

Finalmente, Saionara Fontes, Mikaella Santos e Maxwell Siqueira desenvolvem também um artigo que discute a formação dos professores de Ciências em uma perspectiva histórica. O artigo apresenta um recorte histórico da formação inicial de professores no Brasil e os norteamentos dos documentos de diretrizes curriculares. Na sequência analisa características da identidade de professores de Ciências da Natureza. Do mesmo modo, evidencia-se o pouco valor dado aos processos de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos ora apresentados trazem formas diversificadas em suas fundamentações teóricas. É importante ressaltarmos que cada autor ou grupo de autores escreveram a partir de suas experiências e suas pesquisas, nem sempre direcionadas para o estudo do currículo especificamente. Mas todos, de alguma

forma, contemplam a importância de formar as novas gerações com capacidade crítica, com sensibilidade, com atitudes cooperativas e humanizadas, mas sem renunciarmos a conhecimentos teóricos sólidos, trabalhados com metodologias de ensino criativas e comunicativas. Todos, de alguma forma apresentam perspectivas inovadoras, olhares inovadores. Mas a inovação requer uma relação entre passado e futuro; um respeito e reconhecimento do que existe para que se possa gerar novas dimensões, novas possibilidades e transformações.

É interessante perceber que atravessando todos os textos há uma mensagem sobre a relação entre o professor e o currículo. Poderíamos, portanto, afirmar que o professor é o centro do processo, pois é a partir de suas decisões e ações intencionalmente planejadas, dentro de cada contexto escolar, dentro dos diferentes níveis escolares, considerando os diversos conteúdos a serem trabalhados, que o processo de aprendizagem, numa perspectiva formal e intencional se desencadeia. Todos destacam que não há aprendizagem e desenvolvimento de alunos sem comprometimento e ensino eficiente e eficaz de professores bem formados cultural, científica e tecnicamente para o ensino de conhecimentos poderosos que auxiliem a todos os alunos a participação nos diálogos mais complexos da sociedade.

Referências

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. São Paulo: Vozes, 2018.

HORSCHUTZ, A. W.; LOPES, A. L. S. 7. O elemento do lúdico e do jogo como potencializador do desenvolvimento criativo no ambiente escolar. In: VIEIRA, M. M. S.; LOPES, A. L. S.; LOPES, M. J. A. **Sociedade e Currículo**. Volume 2, São Paulo: LiberArs, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos, et al. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiás: Gráfica UFG, 2019. Disponível in: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf> Acesso em 02 de maio 2021

OLIVEIRA, G. H.; VIEIRA, M. M. S.. Estudos sobre aspectos teóricos da Cultura Escolar. In: VIEIRA, M. M. S.; LOPES, A. L. S.; LOPES, M. J. A. **Sociedade e Currículo**. Volume 2, São Paulo: LiberArs, 2022.

PACHECO José A. *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto editora, 2019.

**ESCOLA E CURRÍCULO:
DOCÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE**

ESTUDO SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS DA CULTURA ESCOLAR

GABRIEL HENRIQUE DE OLIVEIRA¹⁴
Universidade Presbiteriana Mackenzie

MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA¹⁵
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a cultura escolar não são recentes, porém há uma escassez de pesquisas sobre o tema no âmbito da história da educação¹⁶, como pudemos constatar após a realização de um levantamento bibliográfico nas principais fontes de dados disponíveis na internet. O conceito de cultura escolar é de suma importância para os dias atuais por estarmos passando por um momento transitório pandêmico, onde as incertezas e transformações na área educacional geram movimentos de mudança. Ao lidar com tais mudanças no âmbito das tradições existentes nos ambientes escolares, lidamos com a cultura escolar, pois lida com os comportamentos, experiências, memórias, tradições e conhecimentos que passam a vida escolar.

Compreender a cultura escolar de uma instituição é estudar sua história, seus símbolos e suas ações (assim como seus resultados) realizadas pelos principais atores envolvidos (alunos, professores, gestores, administrativos, pais e responsáveis e comunidade) nos diversos cenários educacionais.

¹⁴ Mestre em Educação, Arte e História da Cultura e Licenciado em Matemática pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Licenciando em Pedagogia pelo Centro Claretiano. Atualmente é professor da Faculdade de Computação e Informática (FCI) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

¹⁵ Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Doutora e Mestre em Educação (Psicologia da Educação) PUC-SP e Pedagoga pela mesma Universidade, com habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar. Atualmente é professora titular no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

¹⁶ FÁRIA FILHO, L.; et. al. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre o conceito de cultura escolar por meio de autores referenciais nessa área e articulá-los para compreendermos o que fundamenta e quais são principais características dessa cultura. A análise do conceito é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada no âmbito do mestrado, utilizando como referência: Forquin¹⁷, Dominique Julia¹⁸, Viñao Frago¹⁹ e Escolano Benito²⁰. Além desses autores, realizamos um levantamento bibliográfico que proporcionou a identificação das contribuições teóricas e resultados de outras pesquisas e estudos desenvolvidos sobre cultura escolar para reiterar os pilares teóricos escolhidos para este trabalho²¹.

2. EXPLORANDO O CAMPO

Com o objetivo de identificar as contribuições teóricas e analisar resultados de estudos já desenvolvidos e publicados na área da cultura escolar, realizamos um levantamento bibliográfico²². A palavra-chave escolhida foi “cultura escolar” e a busca foi realizada nas seguintes fontes de dados: Google Scholar; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de janeiro a fevereiro de 2021.

Como a pesquisa foi desenvolvida no período pandêmico, a delimitação do tempo foi de estudos publicados entre 2018 (dois anos antes do decreto do estado de pandemia pela ONU) e 2021. Somente na BDTD ampliamos a abrangência para os últimos seis anos devido à escassez de trabalhos quando filtramos nos últimos três anos. Em uma primeira busca, utilizando os filtros específicos das bases, identificamos 540 trabalhos que poderiam nos auxiliar. A saber:

¹⁷ FORQUIN, J. Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

¹⁸ DOMINIQUE JULIA. *A cultura escolar como objeto historiográfico*. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

¹⁹ VIÑAO FRAGO (1995, 2001, 2002, 2007).

²⁰ ESCOLANO BENITO, A. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. (H. H. P. Rocha & V.L. G. Silva, Trad) – Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

²¹ LÜDKKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E. P. U., 2020.

²² SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I. O. *Como fazer projetos de iniciação científica*. São Paulo: Paulus, 2014.

Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados nas bases

BASE	RESULTADO ENCONTRADO
Portal de Periódicos da Capes	104
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	199
Google Scholar	217
Scientific Eletronic Library Online (SciELO)	20
	540 trabalhos

Fonte: Autores (2022).

Com esses 540 trabalhos, para refinar mais esse número caminhando com objetivo da pesquisa, a partir da leitura dos títulos encontrados, ficamos apenas com 115 trabalhos. Em seguida, realizamos uma leitura acadêmica com esses trabalhos e selecionamos apenas 10 trabalhos que estabeleciam alguma relação com os objetivos da nossa pesquisa, sendo 7 artigos, 1 dissertação e 2 teses (Quadro 2). Vale ressaltar que o motivo de exclusão dos demais trabalhos foi a ausência de relação entre os objetivos da pesquisa e os escritos encontrados, por exemplo: alguns não tratavam do conceito de cultura escolar, embora fosse mencionado esse termo no título; outros eram relacionados com disciplinas da educação básica, tornando-os específicos em relação aos temas que propuseram; muitos abordavam como inserir o tema “cultura” na escola ou como incluí-la na prática pedagógica.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados para leitura na íntegra

TIPO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)
Artigo	2019	<i>“Contribuições e dificuldades de práticas de leitura e escrita para ensinar e aprender física no ensino médio: reflexões à luz da cultura escolar”</i>	Joselaine Setlik Ivanilda Higa
Artigo	2019	<i>“Cultura escolar, fronteiras simbólicas: um estudo sobre a presença da comunidade paraguaia no cenário educacional sul-matogrossense”</i>	Adriana Aparecida Pinto Jackson James Debona

Artigo	2020	<i>“Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção”</i>	Beatriz Gomes Nadal
Tese	2019	<i>“Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula”</i>	Everton Carlos Crema
Tese	2018	<i>“O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários”</i>	Eduarda Escila Ferreira Lopes
Dissertação	2015	<i>“Cultura escolar e identidades: pesquisa com alunos e professores do ensino médio inovador da escola de ensino médio Annes Gualberto, Imbituba, SC”</i>	Luana Alves
Artigo	2018	<i>“Cultura escolar: ressignificações contemporâneas”</i>	Marcio Eleotério Cunha
Artigo	2018	<i>“Cultura escolar, formação continuada e estratégias de ensino”</i>	Claudia S. Rosa da Silva Evelise Maria L. Portilho
Artigo	2018	<i>“A escolarização, cultura escolar e sociedade: algumas reflexões”</i>	Vânio Cesar Seemann Raquel Regina Z. V. Schöninger
Artigo	2018	<i>“História da educação matemática: conservação da cultura escolar”</i>	Yohana T. Hoffmann David A. Costa

Fonte: Autores (2022)

Tendo como objetivo analisar como o termo cultura escolar foi empregado nas referências selecionadas, bem como identificar os referenciais teóricos utilizados pelos autores, partimos para a leitura na íntegra desses trabalhos.

O artigo *“Contribuições e dificuldades de práticas de leitura e escrita para ensinar e aprender física no ensino médio: reflexões à luz da cultura escolar”*²³ teve como referencial Forquin (1993), Mendes-Filho (et al., 2004) e Dominique Julia

²³ SETLIK, J.; HIGA, I. Contribuições e Dificuldades de Práticas de Leitura e Escrita para Ensinar e Aprender Física no Ensino Médio: Reflexões à Luz da Cultura Escolar. *Rev. Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], v. 19, p. 449–482, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4949>.

(2001) e discorreu sobre o tema, concluindo que há uma certa influência da cultura escolar em diversas atividades escolares, no sentido de moldar as perspectivas dos professores e alunos sobre as práticas escolares.

A tese de doutorado “*O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários*”²⁴ desenvolvida por Eduarda Escila Ferreira Lopes (2018), analisou criteriosamente o termo “cultura”, estudando a sua utilização nos tempos primórdios e suas importantes mudanças de significado no decorrer do tempo. A partir disso, a autora adentrou no conceito de cultura escolar, tendo como aporte os estudos de Forquin (1993) e Dominique Julia (2001).

Uma das conclusões do artigo escrito por Marcio Eleotério Cunha²⁵, após ter descrito o conceito de cultura e interligado com o de cultura escolar por meio dos autores Dominique Julia (2001), Viñao (1995), Chervel (1990) e Forquin (1993), foi a de que, por meio da cultura escolar, o docente pode averiguar o que ainda pode ser melhor, o que melhorou e o que deve permanecer em sua prática.

Um outro ponto que vale destacar após a leitura de todos os trabalhos é a questão que os autores Silva e Portilho²⁶ abordam em seu artigo “*Cultura escolar, formação continuada e estratégias de ensino*”: a ausência de pesquisas e estudos referentes ao tema cultura escolar e a importância de se pesquisar esse assunto para a academia, devido a riqueza de informações (nas linhas e nas entrelinhas) que os principais referenciais dessa área possuem em seus escritos.

Ao finalizar as leituras, pudemos constatar que os autores Williams e Gertz foram os que mais aparecem nas referências relativas ao conceito de Cultura e Forquin, Dominique Julia e Viñao Frago são os que mais aparecem nas referências sobre o que é Cultura Escolar e suas ramificações. O conjunto de trabalhos selecionados foi de extrema importância para nos apropriarmos de conceitos e da literatura relativa à da nossa pesquisa, além de contribuir na definição dos autores que iriam compor tal estudo.

3. CULTURA ESCOLAR

Para o antropólogo brasileiro Laraia²⁷, cultura é o entendimento da vida, dos valores, das normas sociais, de gerações em gerações, pelas quais a nossa

²⁴ LOPES, E. E. F. O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários. *Tese* (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154311>.

²⁵ CUNHA, M. E. Cultura Escolar: ressignificações contemporâneas. *Revista GEPESVIDA*, v. 4, 2018. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/316/154>.

²⁶ SILVA, C. S. R.; PORTILHO, E. M. L. Cultura Escolar, Formação Continuada e Estratégias de Ensino. *Revista e-Curriculum*, v. 16, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28544/26751>.

²⁷ LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

vida se organiza. A cultura não é transmitida geneticamente, mas aprendida no lugar em que cada um de nós está, ou seja, a genética não determina a cultura.

Forquin enfatiza que a cultura está na essência da vida escolar:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana. Isto significa que [...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.²⁸

Da argumentação do autor, podemos constatar que a escola transmite às novas gerações uma parte mínima da cultura que é produzida em seu interior: cultura escolar. Um dos primeiros autores a tratar e estudar o que seria a cultura escolar, uma cultura que perpassa todo o ambiente escolar e influencia diversas atividades na sociedade, foi Jean-Claude Forquin, apontando essa cultura como um sistema de significados compartilhados pelos atores que estão inseridos na construção do cotidiano da escola.

O autor ainda faz uma separação didática entre os termos “cultura da escola” e “cultura escolar”: analisar os hábitos, comportamentos e ritos da escola é tratar da cultura da escola e já cultura escolar é à transposição dos conteúdos essenciais das áreas do saber para a linguagem escolar. Para fins desse trabalho, adotaremos, nesse trabalho, o termo *cultura escolar* no sentido que Forquin entende *cultura da escola*.²⁹

Um ator que se pauta nos pressupostos de Forquin é o historiador francês Dominique Julia. Ele define a cultura escolar a partir de uma abordagem histórica: é “[...] um conjunto de normas que definem quais saberes a serem ensinados e os comportamentos a serem inculcados, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse saber e a incorporação desses comportamentos”, além das “[...] normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”³⁰.

Para Dominique Julia, essa cultura perpassa a ação docente, a equipe administrativa, os alunos, os documentos que regularizam a educação, a gestão. etc.

²⁸ FORQUIN, 1993, p. 14.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ DOMINIQUE JULIA, 2011, p. 10.

O autor também argumenta que há três elementos importantes para a constituição dessa cultura: um espaço escolar específico, os cursos graduados em níveis e um corpo profissional específico.

Viñao Frago, catedrático de teoria e história da educação na Universidade Múrcia, baseia-se em Dominique Julia para estudar esse tema também. Para ele, essa cultura é “[...] toda a vida escolar”, isto é, os “[...] fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, formas de pensar, dizer e fazer”³¹. Pode ser observada por meio do cotidiano escolar, do

[...] ritual da vida escolar e de fatores ambientais como o horário, a divisão do ano letivo em períodos escolares e de férias, a distribuição e usos dos espaços escolares, os objetos e mobiliário da sala de aula, o sistema de classificação por idade e a graduação das matérias, as hierarquias internas estabelecidas, o sistema de sanções, estímulos e recompensas, as formas de avaliação, a estrutura da aula em classe, etc.³²

Pontua também que a cultura escolar é constituída

[...] numa primeira aproximação, por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas - modos de fazer e pensar, mentalidades e composições - estabelecidas ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras do jogo que não são questionadas e compartilhadas por seus atores dentro das instituições de ensino. Tradições, regularidades e regras do jogo que se transmite de geração em geração e que proporcionam estratégias de integração nessas instituições, de interação e de realização, principalmente em sala de aula, das tarefas cotidianas que se esperam de cada um, bem como enfrentar as demandas e limitações que essas tarefas implicam ou acarretam. Seus traços característicos seriam a continuidade e a persistência no tempo, sua institucionalização e relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos - por exemplo, disciplinas escolares - que o configuram como tal cultura independente. Em suma, a cultura escolar seria algo que permanece e dura³³

Para este autor, a cultura escolar varia de acordo com cada instituição e por isso prefere dizer esse termo no plural, pois a quantidade de culturas escolares é a mesma da quantidade de instituições de ensino. Ao mesmo tempo que essa cultura varia, Viñao Frago deixa claro que há aspectos que permanecem comuns entre elas como “[...] cultura dos professores, cultura dos alunos, cultura das famílias ou pais e a cultura da equipe de administração e serviços”, sendo cada uma delas com seus próprios “interesses, mentalidades e formas de proceder”³⁴.

³¹ VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução nossa.

³² *Idem*, 2002, p. 58, tradução nossa.

³³ *Idem*, 2001, p. 29, tradução nossa.

³⁴ *Idem*, 2002, p. 65, tradução nossa.

Podemos destacar algumas características percorridas em seus escritos dessa cultura escolar: classificação dos alunos em séries; divisão das disciplinas e sua hierarquia; a organização da sala de aula e a divisão dos professores; os critérios para avaliar e desenvolver os alunos; o tempo escolar; o andamento das aulas; a relação entre os professores, entre os professores e alunos, e entre os alunos; a organização formal do funcionamento da instituição; a relação entre os professores, alunos, o corpo administrativo e as famílias; os rituais; a comunicação e as trocas entre todos os atores envolvidos no cenário educacional; etc.³⁵

Escolano Benito também enfatiza que a cultura escolar se refere aos mi-lhares de episódios que formam a rotina na escola, como

[...] sentar-se em uma carteira, levantar a mão para perguntar e pintar sobre a superfície das mesas, as mil atividades que se sucedem, umas após as outras, durante as horas de permanência em que se materializa para os alunos a obrigatoriedade da frequência às instituições escolas.³⁶

[...] controlar a entrada dos alunos (um a um), fazer a chamada todas as manhãs (seguindo a mesma linha), saudar (por meio de fórmulas estabelecidas pela urbanidade acadêmica), mandar-se sentar (com palavra e gesto compreensíveis por todos), dirigir a atividade de todos, [...] mudar de atividade [...].³⁷

Para explicar a Cultura Escolar, Escolano Benito, em seu livro “*A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*”³⁸, faz uma separação didática (lembrando que tudo está sempre interligado), criando três dimensões: Experiência, Memória e Arqueologia.

A primeira dimensão, *experiência*, representa todas as relações, rituais e vivências que são criadas no e a partir da Instituição escolar. Retomando a ideia de Viñao Frago que cada instituição possui sua própria cultura escolar, ou seja, suas próprias experiências, Escolano Benito também identifica que a cultura escolar é uma sequência de rituais interativos que se reproduzem em todas as escolas, independentemente das classes socioeconômicas dos educandos e educadores, como o soar do sinal (sirene, música, etc.) para os alunos irem até a sua respectiva sala ou serem encaminhados em fila pelo professor.

Para Escolano Benito, na segunda dimensão, *memória*, a cultura da escola

[...] passou a fazer parte da memória que nos acompanha, ao menos em dois âmbitos: o dos sujeitos que se formaram segundo os modos de ação das instituições educativas; e o dos membros da corporação de

³⁵ *Idem*, 2001.

³⁶ ESCOLANO BENITO, 2017, p. 34.

³⁷ *Ibidem*, p. 75.

³⁸ *Ibidem*.

professores, que se valeram dela para desempenhar seu ofício ou profissão. Para ambos, a cultura escolar é um patrimônio importante e necessário, que afeta a constituição de sua própria identidade. No caso dos cidadãos, porque todos eles se ilustraram por meio dos rudimentos e das disciplinas adquiridas na escola. Além disso, muitos dos esquemas de comportamento que fazem parte de sua personalidade são, mesmo que nem sempre tenham consciência disso, padrões aprendidos nos estabelecimentos de formação, ao longo dos anos de duração da prolongada permanência escolar a que estiveram submetidos. Quanto aos docentes, porque a corporação que os reúne considera esse patrimônio como uma tradição sedimentada de suas regras de trabalho.³⁹

Da citação, juntamente com as nossas lembranças pessoais, podemos constatar que a experiência que vivenciamos na escola é um marco que levaremos para a vida toda, ou seja, está em nossa própria biografia e na identidade de cada um. Essa memória estrutura toda a cultura da escola, pois atribui-se a ela “[...] um papel determinante na construção cultural dos sujeitos que se educam”, dos lugares designados para a formação, dos períodos que unem os ritos da vida nas escolas, além dos “[...] conteúdos e modos com que se regula a sociabilidade pedagógica e o próprio governo da escola”⁴⁰.

A nossa mente, por meio da memória, é um registro fiel de todos os costumes e comportamentos a que fomos submetidos no ambiente educacional, pois é na escola que construímos a nossa própria identidade e evoluímos na representatividade do nosso papel no mundo. Mantemos as recordações escolares sempre vivas dentro de nós, sejam elas boas ou ruins. “Ao interiorizar estímulos externos, por meio de uma mediação de caráter simbólico, a memória se amplia significativamente em relação aos conteúdos culturais e emocionais”⁴¹.

E a sua última dimensão, *arqueologia*, refere-se aos ambientes e objetos utilizados em nossa fase escolar. Os objetos que compuseram o ambiente educacional em décadas passadas, para nós, hoje, são peças fundamentais para compreensão de toda a tradição de gerações e para nos orientar sobre possíveis caminhos que temos que trilhar em nosso futuro: “[...] não é possível construir hoje práticas ou discursos sem fazer o uso estratégico da memória”⁴².

As experiências narradas por Escolano Benito em sua última dimensão levam-nos a considerar que a arqueologia e a memória estão interligadas no propósito de chegar ao entendimento e construção da Cultura Escolar. É necessário revisitar as nossas memórias e objetos que as compuseram, para que possamos

³⁹ *Ibidem* p. 179.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 185.

⁴¹ PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. Loyola: São Paulo, 2006, p. 29.

⁴² ESCOLANO BENITO, 2017, p. 228.

compreender tradições, atores, culturas, rituais e aspectos significativos que permanecem até hoje nas instituições de ensino.

Mediante os referenciais apresentados, essenciais para o entendimento do que é cultura escolar, pudemos elaborar o quadro resumo a seguir:

Quadro 3 – Cultura Escolar

	ESCOLANO BENITO	FORQUIN	VIÑAO FRAGO	DOMINIQUE JULIA
Abordagem	Histórica e Arqueológica	Sociológica	Histórica	Histórica
Definição	Cultura Escolar é os milhares de episódios (hábitos, condutas, emoções, rituais, experiências, entre outros) que acontecem entre os atores na Instituição, em que resultam em diversas interações dinâmicas.	Há diferenças entre Cultura da Escola (conjunto de hábitos, comportamentos e rituais no âmbito educacional) e Cultura Escolar (conjunto de saberes, depois que organizados e didatizados, integram os pilares de conhecimentos em que os docentes e discentes atuam).	Conjunto de maneiras de realizar e raciocinar; de crenças e práticas, pensamentos e comportamentos compartilhados dentro dos ambientes escolares.	Conjunto de normas que norteiam os saberes e comportamentos e um conjunto de práticas que transmitem o saber e incorporam os comportamentos.
Nomenclatura	Cultura da Escola	Cultura Escolar	Culturas Escolares	Cultura Escolar
Subculturas	Cultura empírica Cultura científica Cultura política	-	Cultura dos professores Cultura dos alunos Cultura das famílias/pais Cultura da equipe administrativa e serviços	Cultura Primária Cultura Secundária
Ligação direta com	História da Educação	Currículo Escolar	Espaços e tempos escolares	História da Educação

Fonte: Autores (2022)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a cultura escolar como uma união de todas as ações promovidas, no dia a dia, pelos atores e cenários escolares (discentes, docentes, coordenadores, diretores, equipe administrativa e demais funcionários), incluindo todos os aspectos organizacionais que há, como os documentos regulamentadores, grades curriculares etc., como também aspectos estruturais, isto é, a arquitetura, ensalamento etc.

Entendemos, nesse estudo, que há uma relação dialética entre a cultura escolar e as relações sociais em cada época. A cultura escolar tanto reflete os acontecimentos sociais como acaba influenciando os atores que agem fora da escola, na sociedade em geral.

Tal como Dominique Julia¹, entendemos que toda cultura escolar modela os autores que interagem no ambiente escolar, seja pelos saberes que são ensinados, ou pelos comportamentos que são recomendados e exigidos, ou até mesmo pelas práticas que são ali vivenciadas e que acabam sendo incorporadas pelos envolvidos.

Como bem sinaliza Viñao, para compreender essa cultura é necessário investigar as práticas e os rituais da ação educativa, analisar a docência, observar a organização administrativa e estudar as relações que há entre os atores. Esses pontos formam a tríade que constrói essa cultura apontada por Escolano Benito²: as experiências, a memória e a arqueologia. Logo, ao entender e verificar essa tríade de uma determinada instituição, teremos como enxergar e examinar a sua cultura escolar. A memória, percorrida pelo mesmo autor, nos chama mais a atenção devido a esta constituir um recurso importante para compreensão das nuances do contexto escolar num tempo histórico-social e as possíveis mudanças na atualidade.

A cultura escolar não muda de uma hora para outra, tampouco que seja eterna. As culturas escolares, que se transformam de acordo com cada contexto, constituem uma mescla dialética que ocorre entre a tradição e as mudanças. Para que haja essa transformação, é necessário que aconteçam rupturas e longo tempo de experimentações. Escolano Benito³ salienta a necessidade de trabalhar com a formação de professores considerando que qualquer transformação só ocorrerá por meio dos docentes.

¹ DOMINIQUE JULIA, 2001.

² ESCOLANO BENITO, 2017.

³ *Ibidem*.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. E. *Cultura Escolar: ressignificações contemporâneas*. Revista GEPESVIDA, v. 4, 2018. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/316/154>.
- DOMINIQUE JULIA. *A cultura escolar como objeto historiográfico*. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.
- ESCOLANO BENITO, A. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. (H. H. P. Rocha & V. L. G. Silva, Trad) – Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- FARIA FILHO, L. M.; et. al. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. São Paulo: Educação e Pesquisa. 2004.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LOPES, E. E. F. *O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154311>.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E. P. U., 2020.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. Loyola: São Paulo, 2006.
- SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I. O. *Como fazer projetos de iniciação científica*. São Paulo: Paulus, 2014.
- SETLIK, J.; HIGA, I. *Contribuições e Dificuldades de Práticas de Leitura e Escrita para Ensinar e Aprender Física no Ensino Médio: Reflexões à Luz da Cultura Escolar*. Rev. Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], v. 19, p. 449–482, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4949>.
- SILVA, C. S. R.; PORTILHO, E. M. L. *Cultura Escolar, Formação Continuada e Estratégias de Ensino*. Revista e-Curriculum, v. 16, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28544/26751>.
- VIÑAO FRAGO, A. “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados. São Paulo: SBHE, 2001. (p. 21-52).
- VIÑAO FRAGO, A. *As culturas escolares*. In: Viñao, A. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas* (p. 83-97). Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.
- VIÑAO FRAGO, A. *Culturas Escolares Y Reformas* (Sobre La Naturaleza Histórica De Los Sistemas E Instituciones Educativas). Revista Teias, 2007.
- VIÑAO FRAGO, A. *Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 63-82, 1995.
- VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata, 2002.

ASPECTOS HISTÓRICO-SOCIAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM SÃO PAULO

DANIELLE SANTOS DE LIMA
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. Introdução e problematização

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um recorte da formação de professores sob os aspectos histórico-sociais que a envolvem. Como se deu o processo de formação de professores no Brasil e especialmente em São Paulo? Quais e como as reformas educacionais delinearão a formação de professores? Quais os principais aspectos que podem ser visualizados na trajetória de formação docente de professores no Brasil e em São Paulo? O artigo é organizado explorando a bibliografia da história da formação de professores, pois entende-se que examinar esse processo histórico possibilita explicitar as etapas e aspectos que impactaram positivamente ou negativamente a formação de professores no Brasil e em São Paulo.

2. Metodologia da pesquisa

A metodologia é uma análise bibliográfica, exploratória. Busca revelar informações indiretas de signos que apontem para uma concepção sobre os principais aspectos históricos-sociais que marcaram a formação de professores no Brasil, mais especificamente em São Paulo.

3. Formação de Professores no Brasil e em São Paulo: progressos e rupturas

Já se pensava em preparar os mestres para ensinar por volta de 1702, em Reims, quando La Salle fundou, nas origens das escolas normais, um seminário de formação de mestres-escolas voltado à preparação de professores.

Enquanto isso, com a expulsão dos jesuítas e o fechamento de seus colégios, Portugal expediu em 1759 uma cartilha manuscrita e um manual de ensino das primeiras etapas da alfabetização silábica, seguidos do ensino de gramática latina elementar para nortear os professores de todas as capitâneas que se improvisariam para ensinar. Passaram-se 13 anos, ainda posterior à partida dos jesuítas, para que o governo português começasse a construir um arremedo de sistema de ensino no Brasil.

Neste período os professores eram nomeados por indicação ou pela concordância de bispos, geralmente eram das camadas mais baixas da sociedade, improvisados e mal pagos, tornavam-se “proprietários” de aulas régias, fragmentadas, que lhes eram atribuídas vitaliciamente.

Contudo, embora Portugal pouco investisse na formação da sua colônia em terras brasileiras, na direção oposta, é possível definir um marco, na Europa, de quando se começou a pensar em formação sistemática de educadores. Esta ocorreu por volta de 1774, quando a monarquia católica da Áustria de Maria Teresa efetivou o movimento pela extensão do ensino de base para as camadas mais desfavorecidas da população.

A convite da rainha, o abade agostiniano Felbiger é designado para supervisionar a reforma educacional de sua monarquia. Em 1774, em Viena, executando sua missão, Felbiger preparou o decreto *Allgemeine Schulordnung*, que fora aprovado no mesmo ano, estabelecendo duas importantes mudanças: a obrigatoriedade educacional para as crianças entre 6 e 12 anos e a criação de uma Escola Normal destinada à formação de professores. A partir disso, passa a ser imposto por lei a proibição de contratar como professores as aprendizes ou empregadas domésticas sem que tivessem um certificado escolar. Exige-se que tutores e professores tivessem a certificação escolar.

Outros países da Europa, e mais tarde o Brasil, foram influenciados pela reforma de Maria Teresa de Áustria que definiu um plano de instrução estatal e obrigatória e o ensino posterior ao ensino trivial, incluindo a formação de professores por 4 anos.

O plano incluía: 1. O ensino trivial, em língua vernácula, o *Schule*, para crianças de 8 a 10 ou 12 anos, em povoados e em paróquias, por dois anos mínimos; ou, em cada distrito, por três anos mínimos. Para certos casos incluía-se aí o latim; 2. as *Hauptschulen*, escolas principais, formalmente profissionais, incluía as *Normalschulen* de quatro anos, para a formação de professores; 3. os *Gymnasien*, escolas intermediárias de latim que preparavam para universidade; 4. a Universidade.¹

¹ MANACORDA, p. 246 *Apud* MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 36

Com a Revolução Industrial no Século XVIII, iniciou-se um movimento, inicialmente na Inglaterra e disseminado posteriormente para as demais regiões da Europa, que levou ao surgimento do sistema de ensino público e gratuito, uma novidade que abrangia grande número de crianças, principalmente as de categorias mais pobres. Nesta fase, o ensino passou a ser chamado de sistema pedagógico de Ensino Mútuo ou monitorial, também chamado de Método Lancaster. Nesse método, “alguns adolescentes (monitores) instruídos diretamente pelo mestre, com variedade de tarefas, ensinavam outros adolescentes.”²

No Brasil, apenas no início do século XIX, o método Lancaster chega após a vinda da Corte portuguesa, em 1808, após o monarca selecionar o conde da Barca, ministro Antonio de Araújo, para estabelecer um meio de ensino. Ele, que tinha apreço pelo método lancasteriano, designou um professor para ir à Inglaterra aprendê-lo e depois o aplicou no ensino de negros, africanos escravos, de ambos os sexos, no Rio de Janeiro, em caráter experimental.

O governo paulista estabeleceu em 1832, em cumprimento a Lei Geral do Ensino de 1827:

uma espécie de programa ou diretrizes pedagógicas para os professores das primeiras letras: “1. Os mestres são obrigados a ensinar a ler, escrever e pelo menos as quatro espécies de aritmética simples, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã; 2. Devem ensinar todas as matérias compreendidas no art. 6º, da mesma lei; 3. As mestras de meninas devem igualmente ensinar as matérias constantes no referido art. 6º, com exclusão das que se trata o art. 12; 4. As horas de ensino serão duas de manhã e duas à tarde; 5. Os castigos serão os praticados pelo método de Lancaster, isto é, castigos morais, abolido o uso de palmatória; 6. As férias serão de 1º de dezembro a 6 de janeiro; de Domingo de Ramos até o dia dos Prazeres; quatro dias pelo entrudo, os que por lei são de Festa Nacional a saber: 25 de março, 7 de abril, 3 de maio, 7 de setembro, 2 de dezembro e todas as quintas-feiras de cada semana, não havendo dias santos ou feriados; 7. Sendo obrigados a remeter no fim de cada ano uma relação dos seus alunos, com declaração do tempo em que se matricularam, sua morigeração, frequência e aproveitamento.”³

Um dos legados que o século XIX deixou para o XX sob o viés da formação de professores foi “a institucionalização da formação dos professores [...]. As escolas normais, criadas a partir de 1835, após um período de funcionamento intermitente, tenderam a consolidar-se no final do Império.”⁴

² Idem, *Ibidem*, p. 38

³ Idem, *Ibidem*, p. 58-59

⁴ SAVIANI, D. A. *O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017, p. 48

Em 1835, foi criada a primeira Escola Normal na cidade de Niterói como forma de sanar a falta de preparo dos professores, conforme esclarece Marcílio⁵, e para preparar os professores para o método mutualista estabelecido pela Lei Geral do Ensino de 1827, para todo o país. Conforme nos relata a autora, não existia, nem na norma e nem na prática, nenhum sistema de formação de mestre-escola ou de professor até o Ato Adicional de 1834.

Em São Paulo, a primeira Escola Normal foi criada em 1846 praticamente na metade do século XIX, sem verba, com um único professor e destinada apenas para o sexo masculino.

Seu currículo, a ser ministrado em dois anos, compunha-se de lógica, gramática geral e língua nacional; teoria e prática de aritmética até proporções; noções gerais de geometria prática; caligrafia, princípios e doutrinas da religião do Estado e métodos e processos de ensino, suas aplicações e vantagens comparativas. As matrículas eram abertas em anos alternados, “ano sim, ano não”, por ser um único professor, e o curso de dois anos. O professor era o dr. Manoel José Chaves, bacharel em Direito, catedrático de filosofia e moral do curso de preparatórios, anexo da Faculdade de Direito, deputado e um batalhador da causa da instrução pública. O mobiliário da Escola Normal de São Paulo, sumariíssimo, compunha-se de “um banco, uma pedra de geometria e uma mesa”; era tudo.⁶

Quanto ao método de formação destes professores, os registros de Chaves apontam o que ele fazia: “Eu explico como deveriam ensinar as primeiras letras em todos os seus diversos processos e depois faço praticar, mandando em várias ocasiões este ou aquele aluno para dirigir os exercícios”.⁷ De acordo com Marcílio, muitos dos alunos normalistas do professor Chaves aprendiam as primeiras letras pela primeira vez durante as próprias aulas de formação para ser professor.

As aulas iniciavam sempre com orações, os alunos ajoelhados e de mãos postas, recitavam a oração de Santo Tomás e encerravam as aulas com a oração de Nossa Senhora. A prática de iniciar e encerrar com orações também se fazia presente nas escolas públicas de instrução primária da capital.

A Escola Normal de São Paulo funcionou por 21 anos, no período de 1846 até 1867, quando foi fechada após a aposentadoria do Dr. Chaves, e sempre teve poucos alunos (formou apenas 40 normalistas).

Em 1847, junto ao Seminário da Glória, em São Paulo, tentaram criar outra uma Escola Normal com o objetivo de melhorar o preparo das professoras e proporcionar a abertura de um mercado de trabalho para as educandas expostas

⁵ Idem, *Ibidem*, p. 70

⁶ MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 71

⁷ Apesp, lata 1-II, ordem 5129 (1849-77) *apud* MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 71

e órfãs. No entanto, por falta de professora capacitada, essa escola nunca chegou a funcionar. Isso revela como “a instrução pública no Brasil [...] caminhou a passos lentos na primeira metade do século XIX. As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo [...], parca remuneração e pouca dedicação dos professores [...]”.⁸

As críticas eram disparadas também ao método lancasteriano, “sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino [...]. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública.”⁹

Uma reforma chega em 17 de fevereiro de 1854, com a ascensão de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que dentro de sua carreira política, desde bem jovem, iniciou como deputado até assumir o posto de ministro do Império e em menos de um ano como ministro baixou o regulamento da reforma que ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz.

No âmbito da formação de professores, Couto Ferraz não compreendia as escolas normais como eficientes, visto que quando era presidente da província do Rio de Janeiro fechou a Escola Normal de Niterói, a mais antiga do país. “Para ele as escolas normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam.”¹⁰

Ele optou por seguir com professores adjuntos, em substituição às escolas normais. “Por isso já antecipara na província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das escolas normais pelos professores adjuntos. [...] A ideia pedagógica aí presente era a da formação na prática. [...]”¹¹

Eis como, pela via da atuação como auxiliar de um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais.

Destaque-se que esse entendimento de um ensino estreitamente ligado à prática pode ser reconhecido como uma ideia-força da Reforma Couto Ferraz. Ela está presente não apenas no que se refere à formação de professores. Encontra-se também nas atribuições do Conselho Diretor, no processo de seleção dos professores públicos e dos adjuntos e explicita-se no centro do currículo [...].¹²

Assim, durante um período, para suprir a falta de professores, alguns alunos foram designados como alunos-mestres. Eram adolescentes, maiores de

⁸ SAVIANI, *Ibidem*, p. 36

⁹ *Idem*, *Ibidem*, p. 36-7

¹⁰ *Idem*, *Ibidem*, p. 40

¹¹ *Idem*, *Ibidem*, p. 40-1

¹² *Idem*, *Ibidem*, p. 41-2

12 anos, considerados os melhores alunos das aulas primárias públicas. Contavam com boa classificação nos exames e aprovação em concurso geral. O concurso foi realizado com o intuito de contratar estes alunos como professores adjuntos e como substitutos durante licenças ou falta de professores proprietários das aulas.

No período de 1870 a 1930, o estado de São Paulo promoveu diversas mudanças educacionais visando a expansão da escola na cidade. “O curso primário e o curso normal foram aqueles que mereceram maior atenção das autoridades e da inteligência da época. Buscou-se expandir à escola em todas as direções do estado e [...] ao mesmo tempo que foi perseguida a formação sistemática de seu corpo docente.”¹³ Portanto, até 1874, não houve mais Escola Normal e neste período utilizavam-se principalmente os sacerdotes como mestres-escolas.

Em 1874, a segunda Escola Normal surge com dois professores bacharéis, mas sem nenhuma experiência com didática. “Em 1877, foram instaladas as duas escolas primárias anexas (uma para meninos e outra para meninas), onde os normalistas deveriam praticar a arte de ensinar.”¹⁴ A formação de professores estava incluída no ensino público secundário. Observamos que isso se dá praticamente 100 anos depois que na Europa e na América do Norte, onde os sistemas escolares com a formação de professores já se encontravam estruturados.

Nas primeiras décadas da República, as escolas complementares foram as que mais formaram professores primários. Assim sendo,

é preciso salientar, no entanto, que ser professor tornou-se, pela primeira vez em nossa história, uma profissão especial, que requeria uma formação especial, o que passou a distinguir o magistério de outras carreiras. Para a mulher significou uma nova maneira de ser no mundo, novas possibilidades de inserção social, uma das suas primeiras atividades remuneradas. O nível de preparo do professor primário, por outro lado, eleva-se consideravelmente em relação à época do mestre-escola do Império. O número de professores leigos na escola pública paulista foi caindo de forma significativa. A formação passou a ser o critério básico para o ingresso na carreira.¹⁵

Em São Paulo no período imperial houve quatro tipos de ensino secundário que sucederam o de primeiras letras. Um era voltado para o ingresso às academias de ensino superior no Império, outro resumia-se em aulas avulsas de Latim e Francês, havia também o Seminário Episcopal que preparava moços para serem sacerdotes ou que almejavam o ensino superior, sem pretenderem se tornar padres e, o quarto, a Escola Normal que tinha por objetivo preparar o mestre-escola de primeiras letras.

¹³ MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 157

¹⁴ *Idem*, *Ibidem*, p. 72

¹⁵ *Idem*, *Ibidem*, p. 212

A terceira Escola Normal em São Paulo surgiu em 1880. O curso tinha a duração de três anos.

A grande inovação foi a criação de duas escolas complementares anexas (uma feminina e outra masculina) para a prática de ensino dos alunos-mestres. A Escola Complementar era o nível de ensino imediatamente superior ao primário e inferior à Escola Normal, um curso pré-normal de formação de professores. Tinha duração de três anos e seus formandos passaram a ter autorização para lecionar nas escolas rurais ou como substitutos nas escolas primárias.¹⁶

O aluno aprovado em todas as disciplinas na Escola Normal recebia o diploma de professor. O método intuitivo tomou o lugar do lancasteriano com Leôncio de Carvalho, que introduziu a “lição das coisas” dentro de uma pedagogia nova, tal como a ensinada por Pestalozzi (1756-1827) e por Froebel (1782-1852). “Deixava-se para trás o velho método lancasteriano, que nunca conseguiu se impor e combateu-se, a partir de então, o arraigado, arcaico difundido sistema de ensino individual e sem método algum.”¹⁷

Em 1875, surgiu o primeiro curso privado e a primeira Escola Normal particular da capital, criada por Chamberlain. Esta escola tinha por objetivo formar professores para a educação primária. Em 1890, um ano após a Proclamação da República, uma docente, Miss Brown, e outras professoras americanas que haviam sido contratadas por Chamberlain e lecionavam no Mackenzie College, foram convidadas durante a Reforma Caetano de Campos para orientar o ensino primário público na cidade de São Paulo.

Em 1894 foi criada na capital a Escola Modelo do Carmo, a primeira escola no prédio antigo da Escola Normal. Miss Márcia Brown, educadora norte-americana, que havia vindo anteriormente para lecionar na Escola Americana, o conhecido Mackenzie de hoje, foi a responsável por organizar a primeira Escola Modelo criada junto à Escola Normal da Praça da República. Antes de retornar aos Estados Unidos, ainda atuou como diretora da Escola Modelo da luz e revolucionou a prática de ensino primário público, no período em que atuou, entre 1890 e 1896.

O local de estágio dos alunos-mestres das Escolas Normais era na escola primária ou no jardim de infância, criado em 1896 anexo à Escola Normal da Praça da República. Esses locais eram responsáveis por difundir os modelos para as escolas oficiais do interior. Inclusive, foi criada a Revista do Jardim de Infância, mas está só teve dois números publicados. O método utilizado pela Escola Modelo do Carmo para formar seus professores era baseado no “veja como se aprende”.¹⁸

¹⁶ Idem, *Ibidem*, p. 203-4

¹⁷ Idem, *Ibidem*, p. 128

¹⁸ Idem, *ibidem*, p. 181

No Regimento Interno das escolas públicas do Estado de São Paulo de 1894 a menção ao método esteve presente: “As lições sobre as matérias de qualquer dos anos do curso deverão ser mais empíricas do que teóricas e abstratas e encaminhadas de modo que as faculdades infantis sejam provocadas a um desenvolvimento gradual e harmonioso. O professor deverá ter em vista, sobretudo, desenvolver a faculdade de observação, empregando para isso os processos intuitivos.”¹⁹ (Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo. Decreto n. 248 de 26 de julho de 1894 *apud* MARCÍLIO, 2014, p. 181)

Com a criação da Escola Normal em 1890, o método intuitivo de ensino começa então a ser consolidado na instrução pública em São Paulo, com a reforma que deu início na educação pública no Brasil e vai se consolidando ao longo desse período rico da Primeira República. Entretanto, faltavam professores qualificados para ensinar.

O grande problema, na implementação da reforma do ensino de 1892 e da conseqüente criação dos Grupos Escolares, foi a falta de professores qualificados para assumir suas classes. Para melhorar a formação dos professores foram utilizados vários expedientes. O próprio Regimento Interno dos Grupos Escolares, fixado em 1894, obrigava os professores da capital a frequentar, ao menos uma vez por semana, as aulas da escola-modelo. Os diretores dos grupos escolares, por sua vez, deveriam fazer estágio na Escola-Modelo da capital.

Usou-se da prática de conferências de ensino para melhorar a qualidade e contribuir para a atualização dos professores. Essa prática vinha da França, onde desde os anos de 1830 era realizada, mantendo o professor atualizado e oferecendo diretrizes e conselhos aos mestres.²⁰

Também, em 1890, com a Reforma do ensino para o Distrito Federal do Rio de Janeiro, conhecida como Reforma Benjamin Constant, ou Regulamento da Instrução Primária e Secundária, os professores passaram a ser formados por Escolas Normais que tinham uma escola primária-modelo anexa para cada uma delas, onde ocorreria o treinamento dos alunos-mestres. Tal reforma prometia que o governo construiria edifícios apropriados ao ensino para oferecer ao público e principalmente aos professores “os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado”²¹. Uma estrutura para melhoramento do ensino parecia

¹⁹ Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo. Decreto n. 248 de 26 de julho de 1894 *Apud* MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 181

²⁰ *Idem*, *Ibidem*, p. 166-7

²¹ *Idem*, *Ibidem*, p. 130-1

com um centro modelar de pesquisas e experimentações pedagógicas, com a mesma função do *Bureau of Education* dos Estados Unidos.

O processo de profissionalização do magistério passa a existir com a Criação do Grupo Escolar, de forma digna e reconhecida, de modo que os professores passassem a ser engrandecidos e valorizados socialmente.²²

A criação das escolas-modelo na reforma da escola normal, realizada em 1890, demonstrou a unanimidade na crença por parte dos republicanos de que investir na formação de professores era imprescindível para renovar a escola pública, que adotava novos processos de ensino, especialmente a adoção do método intuitivo.²³

Outra característica dessas escolas, apontada por Marcílio, é a formação na prática, “entende-se, dessa forma, a ênfase à formação prática como base para a aprendizagem dos modernos métodos, o que explica o significado da implantação da escola-modelo.”²⁴ (p. 71-2) Entretanto, não se limitaria ao exercício prático da profissão como também “deveria ser a instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do estado.”²⁵

Com a Lei nº 88 de 1892, definiu-se que seria criada a Escola Normal Superior, composta por um curso superior de dois anos, anexo à Escola Normal da capital paulista, e seria dividido em duas seções: científica e literária, com o objetivo de preparar professores para o ginásio e para as Escolas Normais primárias. Essa escola nunca chegou a ser implantada de fato.

A reforma de 1892 preocupou-se, sobretudo, com o ensino primário e com a preparação de seus professores, por meio de uma Escola Normal renovada. Os ensinos superior e secundário mereceram menor atenção de seus idealizadores. Pretendiam estes dar o salto para a civilização, começando pelo combate ao analfabetismo.²⁶

Essa reforma, estruturou o ensino em primário, secundário e superior.

A mesma Lei 169 que criou o Grupo Escolar criou também a *Escola-Modelo*, que serviria de padrão para os Grupos Escolares, e, igualmente com duas seções - a preliminar e a complementar -, visando à prática de ensino dos alunos-mestres da Escola Normal e a experimentação de métodos novos de ensino primário.²⁷

²² Idem, *Ibidem*, p. 167

²³ SOUZA, R. F. *O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017, p. 71

²⁴ Idem, *Ibidem*, p. 71-2

²⁵ Idem, *Ibidem*, p. 72

²⁶ MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 138

²⁷ Idem, *Ibidem*, p. 164

Esse período da Primeira República teve bons resultados para a formação de professores, mas após a reforma de Sampaio Dória em 1920, algumas mudanças efetivas ocorreram na educação. Tais mudanças envolveram a redução do ensino primário para dois anos, com foco em alfabetização, a criação de Delegacias Regionais de Ensino, a criação do ensino médio e um aumento significativo do número de escolas reunidas. Tais mudanças contribuíram para amplas discussões, críticas e debates entre os professores e educadores, o que resultou em novos movimentos. Um desses avanços de ideias levou à criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que realizava Conferências Brasileiras de Educação.²⁸

O Brasil já contava, então, com um grupo um pouco mais alargado de educadores bem-preparados, alguns dos quais com estágio nos Estados Unidos ou na Europa, de onde trouxeram experiências e teorias renovadoras da educação elementar. Foi o grupo dos “normalistas”, como o chamou Marissa Correa.²⁹

Em 1927, uma nova reforma é realizada para a escola normal e modificou a sua organização, passando a ser efetuada em três anos. Quanto as escolas complementares, prolongaram-se para três anos e só funcionaram anexas as Escolas Normais.

O curso normal foi reduzido de cinco para três anos em nove escolas oficiais com o Decreto-Lei 2.269 de 31 de dezembro de 1927, visando a rápida formação de professores e em grande quantidade.

Visando a melhoria do ensino, resultado sempre da melhor formação do professor, em 1930, instituiu-se um curso de Aperfeiçoamento, ministrado na antiga Escola Normal da Praça e então Instituto de Educação. Além disso, criou-se a Biblioteca Pedagógica Central, voltada para uso dos mestres e alunos. Publicou-se o Boletim, que abrangia assuntos gerais, distribuído aos professores, assim como a Revista de Educação que fora editada neste mesmo ano.

Outras mudanças também ocorreram nesta década, como a prática de reuniões mensais dos professores, instituída pelo governo, para debaterem questões técnicas. Também havia aulas-modelo para a atualização dos mestres. Uma viagem de estudo ao Distrito Federal do Rio de Janeiro foi promovida para diretores de Grupos Escolares, com o intuito de que eles observassem novos tipos de gestão de escolas.³⁰

Em 1931, com o governo provisório de Getúlio Vargas, uma série de reformas reorganizaram o ensino superior, comercial e o secundário, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que meses antes funcionava como o Conselho

²⁸ Idem, *Ibidem*, p. 140

²⁹ Idem, *Ibidem*, 141

³⁰ Idem, *Ibidem*, p. 257

Nacional de Educação. O responsável por efetivar tais mudanças foi Francisco Campos, nomeado ministro na época, e que se dedicou primeiramente com o ensino superior incentivando a criação de universidades no país. “O Brasil tinha, pela primeira vez, sua universidade, com atraso de quatro séculos em relação aos demais países da América.”³¹

“Implantava-se assim, e pela primeira vez no país, um sistema de formação regular de professores secundários, em nível universitário, por meio das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, então criadas.”³²

Nas suas primeiras décadas, o setor do ensino superior que mais cresceu foi justamente o das Faculdades de Filosofia, o que não deixava de ser um fator importante, pois elas estavam preparando profissionalmente professores para assumir a escola secundária e o próprio ensino superior, ambos em processo de implantação.³³

O curso normal aumentou novamente sua carga horária em 1931, com o então diretor-geral Lourenço Filho que estabeleceu condições mais rigorosas para conceder a equiparação de escolas particulares e elevou o curso para duração de quatro anos precedido de curso complementar de três anos.

Antes da Faculdade de Educação da USP, em 1931, existia um curso pós-normal instalado no Instituto Pedagógico, denominado Cursos de Aperfeiçoamento e voltado para o preparo técnico de inspetores, delegados de ensino, diretores como também professores da Escola Normal. Este Curso de Aperfeiçoamento tinha a duração de dois anos e contava com disciplinas como pedagogia geral e história da educação, fisiologia aplicada e psicologia educacional. Vale ressaltar, no entanto, que em 1874, o Mackenzie College já contava com curso normal superior, cursos de formação de professores para estudantes que já tivessem terminado toda a educação básica.

Um ano depois, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, serviu como base por muito tempo para algumas mudanças na educação. O documento reivindicava a laicidade do ensino público, a gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Sobre a formação de professores, o documento afirmava:

[...] um educador pode bem ser um filósofo e deve ter sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma

³¹ Idem, *ibidem*, p. 142

³² Idem, *ibidem*, p. 142

³³ Idem, *Ibidem*, p. 142-3

cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero [...].³⁴

Na visão dos pioneiros da educação, se o professor tivesse essa cultura geral, conseguiria organizar e ampliar seu horizonte mental e seria capaz de ver os problemas educacionais de forma mais ampla. Sendo capaz de recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas de acordo com a necessidade e dominar a situação, realizar experiências e medir os resultados dos processos e técnicas que se desenvolveram a partir dos trabalhos científicos e na administração dos serviços escolares. Para isso, entretanto, deveria possuir um “espírito científico”.

Essas mudanças se estenderam até a formação de professores, afinal, “para transformar o professor em um instrumento de modernização do ensino seria necessário atuar diretamente em sua formação.”³⁵

Com o Código de Educação (1933), consubstanciado por Fernando de Azevedo, a formação de professores mereceu atenção especial [...]. Substituiu o velho tipo de organização de formação do magistério, propedêutica e profissional misturadas, num tipo moderno de instituto pedagógico.³⁶

A formação de professores também se dava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Instituto de Educação da USP, a partir de 1934, ano de sua criação. O governo, por sua vez, estimulou a entrada de estudantes nessa escola com o objetivo de preparar os primeiros professores que tivessem formação específica para o curso secundário.

Uma das medidas foi oferecer comissionamento com vencimentos aos professores primários efetivos que quisessem cursar a Faculdade da USP. Comissioná-los na universidade em tempo integral, para depois retornarem aos locais de origem, ou se tornarem professores do ginásio e do colegial, foi ideia do próprio professor Fernando de Azevedo.³⁷

Essa oportunidade foi bem aderida pelos professores da época, visto que, “[...] após a criação dessa vantagem [...] já havia mais de 200 professores comissionados.”³⁸ A formação de professores na USP foi considerada de alto nível. Essa medida

³⁴ AZEVEDO, F. de et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932 e dos Educadores (1959))*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 34-5

³⁵ MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 236

³⁶ *Idem*, *Ibidem*, p. 289

³⁷ *Idem*, *Ibidem*, p. 262-3

³⁸ *Idem*, *ibidem*, 263

favoreceu os novos ginásios públicos (e o ensino superior público do Estado), que receberam professores com a melhor formação superior e especializada, saídos que foram da Faculdade de Filosofia da USP, então constituída dos melhores professores universitários do país.³⁹

Ainda em 1934, quando o Instituto de Educação foi incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP, a faculdade passou a manter cursos de licenciatura, voltados à preparação de professores para o ensino secundário e normal. O artigo 5º do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 determinou em seu parágrafo 1º: “A licença para o magistério secundário será concedida pela universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica, no Instituto de Educação.”⁴⁰

Já em 1939, com a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, impôs-se algumas mudanças, uma vez que ela se tornou “padrão federal” e acabou por retirar a autonomia da USP. Criou-se o curso de pedagogia, que tinha a função de formar bacharéis e licenciados, sendo os primeiros para atuarem como “técnicos de educação”, e o último destinados ao magistério dos cursos normais.

Surgia o sistema conhecido por 3+1, ou seja, três anos de bacharelado em cursos específicos de letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas, matemática, história e geografia, ciências sociais, física, química, história natural, filosofia e pedagogia e mais um ano de licenciatura (praticamente isolado), com as disciplinas pedagógicas, o curso de didática. Esta formaria o professor para a Escola Normal e para o secundário. Finalmente, os estudos superiores de educação no Brasil.⁴¹

Em 1945, a ONU criou o Organismo para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que sempre teve a educação como centro de suas atividades, e acreditava que a educação seria capaz de promover a consciência da paz e existência coletiva. Para tanto, debateu desde questões de ensino, educação de base, combate ao analfabetismo, até a formação de professores, através de reuniões regionais e conferências gerais. “Ela funcionou como produtora central de teorias, metodologias, informações e controle no campo da educação.”⁴²

Neste período, de acordo com Marcílio, iniciou-se uma preocupação internacional em favor da educação. E outras mudanças continuaram acontecendo,

³⁹ Idem, *ibidem*, p. 263

⁴⁰ Idem, *ibidem*, p. 302

⁴¹ Idem, *Ibidem*, p. 302

⁴² Idem, *Ibidem*, p. 152

No período de 1945 a 1964, a gestão do sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas: criou-se, em 1951, a Fundação Capes (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior); instalou-se o Conselho Federal de Educação (1961); [...] expandiu-se consideravelmente o ensino primário e superior.⁴³

Um ano depois, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal definiu os objetivos para a Escola Normal de todo o país: “1. prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. habilitar administradores escolares destinados à gestão das mesmas escolas; 3. desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.”⁴⁴

De acordo com Marcílio,⁴⁵ foi a partir de 1950, que além das discussões e propostas locais no campo da educação, o Brasil passou a abarcar as políticas educacionais internacionais a partir da incorporação das diretrizes ditadas pelos organismos internacionais.

Por volta de 1953 a qualidade do ensino através da melhor formação de professores era fator de grande preocupação da Unesco, que durante conferências a partir daquele ano debateu a qualificação do professor e, através de recomendações e documentos que serviam como guias para a formação, como foi o caso do *La formation du personnel enseignant primaire*, sugeria que os países se interessassem em escolher o sistema que assegurasse uma preparação mais completa possível para o professor de ensino de base, principalmente em estabelecimentos de nível superior ou o mais próximo possível desse ideal. Para isso, recomendava o aumento de institutos de pedagogia e faculdades.⁴⁶

Após um ano, em nova reunião da Unesco, surgiram novas recomendações, desta vez para o ensino secundário. Tomando como base que o ensino secundário tinha por objetivo uma educação harmoniosa do homem, tanto no plano espiritual, intelectual e físico, quanto prático, via-se a necessidade de que os professores deste nível de ensino fossem providos de uma educação de acordo com as exigências de semelhante humanismo. Recomendava a conferência, portanto, que os professores tivessem formação em nível superior. Não obstante, a preparação profissional não deveria se restringir aos estudos psicológicos e pedagógicos e a prática do ensino, precisava também, de cursos especiais que abrangessem o estudo dos fatos e das relações sociais, entre outros. “Essa seria uma concepção bem distinta e bem mais ampla do que a mera função propedêutica do ensino secundário, como até então havia se caracterizado a história do ensino secundário em nosso país.”⁴⁷

⁴³ Idem, *Ibidem*, p. 148

⁴⁴ Idem, *Ibidem*, p. 236

⁴⁵ *Ibidem*, p. 152

⁴⁶ Idem, *Ibidem*, p. 291

⁴⁷ Idem, *Ibidem*, p. 292

Começa a existir uma grande demanda para os cursos normais oferecidos pelas Escolas Normais, entretanto, pesquisas da época mostravam que nem todos que ingressavam neste curso tinha por objetivo seguir a carreira docente. Em 1955 foram diplomados nas Escolas Normais do Estado 7.389 normalistas, enquanto as vagas no magistério eram apenas 1.791. Visando diminuir essa procura pelo curso, definiu-se exames vestibulares para o ingresso. Além disso, pela legislação paulista de 1968, o Estado definiu a duração do curso normal em quatro anos e

foram unificados os ginásios agrícolas, comerciais, industriais e secundários em um curso ginásial polivalente, pluricurricular, bem como as duas séries iniciais dos cursos de segundo ciclo secundário (clássico e científico), normal e, possivelmente, o técnico. Desta forma, a formação do magistério passou a ser uma das áreas do curso colegial [...].⁴⁸

Com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, de 1961, regulou-se a constituição dos sistemas federal e estaduais de ensino. Aos Estados ficou a incumbência de autorizar e inspecionar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio.

Para os graus escolares, conservou-se a estrutura tradicional anterior, sendo: o ensino pré-primário para crianças até 7 anos, o ensino primário obrigatório a partir dos 7 anos e com a duração de quatro anos; reuniu-se o secundário à formação profissional sob a denominação comum de ensino médio, composto em dois ciclos: ginásial de quatro anos e colegial composto por três anos e que abrangia o ensino técnico (industrial, agrícola e comercial). Abrangia também, a Escola Normal para a formação de professores pré-primários e primários, sendo que, no ginásio era composta de quatro séries anuais e no grau colegial, composta de três anos. Para o ensino superior, manteve-se a estrutura anterior. Mais adiante, as bases foram fixadas.

A Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu, entre os dias 5 e 17 de agosto de 1961, em Punta del Este, no Uruguai, uma reunião extraordinária em nível ministerial para fixar as bases para a efetivação da política inspirada pela Aliança para o Progresso. Todos os países americanos estiveram representados por seus ministros de Economia ou Finanças.⁴⁹

Com discussões educacionais da reunião de Punta del Este, considerando principalmente os baixos níveis de educação e visando melhorias da situação econômica e social, diversas recomendações foram feitas, uma em especial

⁴⁸ Idem, *Ibidem*, p. 296

⁴⁹ Idem, *ibidem*, p. 152

acerca da formação de professores: “h) desenvolver e fortalecer centros nacionais e regionais para o aperfeiçoamento e formação de mestres e professores, e especialistas nos vários setores do planejamento e na administração dos serviços educacionais [...]” (Plano decenal de Educação da Aliança para o Progresso).⁵⁰

Marcílio ressalta que após esta conferência, o Brasil e principalmente o estado de São Paulo, buscaram concretizar as recomendações internacionais fixando metas de desenvolvimento para a educação. Reforça ainda que

Desde as reformas de ensino dos militares (1968 e 1971) nunca mais se conseguiu treinar convenientemente o professor de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamenta. O professor alfabetizador teve de ser improvisado, preparado diretamente na prática do magistério, sem receber, nem nos HEMs, nem nos Cefams nem mesmo na universidade, em seus cursos de pedagogia, treinamento e formação suficiente para essa missão especial e difícil. E o trabalho do professor é central se se pretender a melhoria da qualidade de ensino.⁵¹

As Escolas Normais tiveram rica contribuição para a formação docente no país, nas palavras de Marcílio “A velha Escola Normal, com todas as suas deficiências, estava mais bem aparelhada para a formação específica do professor primário. O fim das Escolas Normais foi um baque na educação brasileira [...]”, e, ao acabar com ela e não substituir por uma proposta melhor, contribuiu para a defasagem da formação de professores, que não se apresenta completa até os dias atuais. “As consequências catastróficas dessas mudanças – continua a autora – (criação dos HEM, das licenciaturas curtas) se fazem sentir até hoje.”⁵² (p. 412)

Nos HEM, como mostram inúmeros estudos realizados, houve redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica específica e grande desarticulação dos conteúdos dos cursos, por sua vez, enfraquecidos. Além do que os cursos de magistério de 2º grau nada preparam o aluno-professor para o conhecimento mais abrangente da realidade socioeducacional com que irá se defrontar na profissão, pouco ensinam dos problemas específicos de 1ª a 4ª séries, das técnicas de alfabetização, etc. Os estágios ou práticas de ensino, condição essencial na formação do professor, são os pontos críticos mais graves: reduzem-se quase sempre à simples observação de aulas. Não há controles, não há acompanhamento por um supervisor.⁵³

Portanto, “a importância dessa escola como centro de formação do magistério e divulgadora do ensino não podem ser subestimados.”⁵⁴

⁵⁰ RBEP, XXXVIII (87), jul/set, 1962, pp. 124-9 *Apud* MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 153

⁵¹ *Idem*, *Ibidem*, p. 330

⁵² *Idem*, *Ibidem*, 412

⁵³ *Idem*, *Ibidem*, p. 413

⁵⁴ SOUZA, *Ibidem*, p. 90

A maioria dos formados nas escolas normais eram mulheres. Sobre essa hegemonia do papel da mulher na educação ocorreu no magistério no final do século XIX em Portugal e no Brasil e infere que tanto no Brasil quanto em Portugal esse processo de feminização seguiu em um vertiginoso crescimento a partir do século XIX. Desta feita, “a feminização do magistério no Brasil, portanto, alicerçou-se desde o século passado, e, quando a República aconteceu, esse fenômeno era um fato consolidado e só veio a aumentar significativamente nas décadas seguintes.”⁵⁵

A feminização também faz parte de um movimento importante presente no século XIX. Com o crescente número de mulheres no magistério, metodologias de ensino e a própria construção do modelo escolar foi efetivado sob suas aspirações.

Tendo em vista frear o declínio nas taxas de matrícula nos Cursos de Habilitação para o Magistério, o MEC iniciou um novo projeto em 1981, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Elaborados em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de 2 Grau, os centros “tinham por objetivo reformular as Escolas Normais, para uma formação competente de profissionais do ensino primário e de pré-escola.”⁵⁶ O projeto foi implantado no ano seguinte, com a criação de 55 centros, distribuídos em seis Estados.

Só em 1996, o artigo 62 da LDB instituiu que a formação docente para atuação na educação básica seria efetivada em nível superior - universidades e institutos superiores de educação -, em curso de licenciatura, de graduação plena. Admitiu como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal para o exercício do magistério, tanto na educação infantil quanto nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

4. Resultados e discussão

A formação de professores no Brasil passou por vários momentos diferentes ao longo da história, entretanto, alguns aspectos ficam evidentes nesse processo vivenciado até os dias atuais.

É perceptível quando pesquisamos sobre a formação de professores no Brasil que a cidade de São Paulo teve grande relevância nesse processo, tendo sido pioneira na organização sistematizada de formação de professores. Há de se admitir que a cidade de São Paulo foi privilegiada, nesse sentido, por suas favoráveis condições econômicas a partir da Primeira República.

Ao estruturar a formação de professores, grande valor foi dado a aprendizagem na prática, seja com a adoção de professores adjuntos ou com a formação nas escolas normais. Com a contratação de professores adjuntos, a formação

⁵⁵ ALMEIDA, *Ibidem*, p. 166

⁵⁶ MARCÍLIO, *Ibidem*, p. 298

na prática era evidenciada na medida em que o aluno aprendia a ser professor por meio do acompanhamento do seu professor, desde sua postura em sala de aula, até a maneira como ensinava. Nas escolas normais, a aprendizagem ocorria na prática com as escolas-anexas às escolas normais, que serviam de base para que os professores aprendessem no dia a dia a exercer a docência.

A criação das escolas normais possibilitou uma formação mais concisa aos professores. Neste período, concedeu-se à formação de professores notável importância, ao identificar que para se alcançar as mudanças perquiridas na primeira república, era necessário investir na educação, mas admitiu-se que esse processo de investimento passava primeiramente por uma melhor formação dos professores.

A ideia primeira de formação de professores nas escolas normais foi pautada no modelo americano de formação, não ocasionalmente duas professoras americanas foram convidadas para serem professoras na escola normal do Mackenzie College e posteriormente, convidadas a dissipar esse modelo de formação para outras escolas durante a Reforma Caetano de Campos.

A profissão docente foi vigorosamente valorizada e seus profissionais também. Os professores passaram a serem vistos como os responsáveis por efetivar, na prática, as mudanças perquiridas, em outros termos, seriam os responsáveis por executar as finalidades educativas e elevar a qualidade da educação.

Ainda assim, o Manifesto dos Pioneiros apontava para a necessidade de uma formação de professores ampla, múltipla e profunda, para além da superficialidade, pautada no “espírito científico”, que atendesse as finalidades educativas de formar cidadãos atuantes. Já se concebia a ideia de que a educação deveria atender as demandas de determinada sociedade tendo em vista a concepção de vida refletida em cada época.

A formação de professores passou por um vertiginoso e importante processo de feminização na profissão. As escolas normais formaram em sua maioria, mulheres. Se por um lado a profissão era vista como algo inato às mulheres por estar associada as questões da maternidade, por outro, proporcionou uma emancipação da mulher na sociedade e maior participação feminina na construção do modelo escolar e metodologias de ensino.

Assim sendo, o modelo de formação de professores que prevaleceu, primeiramente em São Paulo e depois nos outros estados, foi o modelo americano de formação de professores, que já se utilizava do método intuitivo ou lições de coisas para ensinar os alunos.

5. Considerações finais

Embora fossem visíveis as mudanças na estrutura da formação de professores com a criação das escolas normais, seu cessamento reflete outra característica presente nas políticas públicas brasileiras: a descontinuidade. Assim como em outras instâncias, a formação de professores padeceu das descontinuidades das reformas educacionais, que em sua maioria, não visavam uma readequação apenas, mas uma reestruturação por completo, no sentido de modificar totalmente uma situação por outra.

Essas rupturas assinalam uma formação de professores que foi preconizada mais por decretos do que por organização e criação de condições para que se efetivassem as mudanças perquiridas, seja por falta de fiscalização ou de políticas públicas que permitissem a real implantação dos projetos elucidados. Por fim, fica evidente que nos últimos anos a formação de professores, assim como a educação de maneira geral, tem sofrido intensas influências dos mecanismos internacionais que têm delimitado as finalidades educacionais e por conseguinte a formação de professores no Brasil.

Considerando os aspectos histórico-sociais, observa-se que a formação de professores ora foi valorizada, ora totalmente desconsiderada, gerando resultados insatisfatórios na educação do povo brasileiro. As descontinuidades e rupturas sobre a finalidade da educação impactaram a organização e estruturação de um processo conciso de formação de professores.

Referências

AZEVEDO, F. de et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932 e dos Educadores (1959))*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. ISBN 978-85-7019-516-6.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014. 496 p. ISBN 978.85.401.0059-6.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VADEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção educação contemporânea). ISBN 978-85-7496-393-8

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E EXECUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRIZIDELADO VALE - MA

GILBERTO SOUSA SILVA 1

Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

ARTHUR GIL RODRIGUES MELO CARDOSO 2

Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

SÂNGELA MEDEIROS DE LIMA CARVALHO 3

Universidade Presbiteriana Mackenzie- UPM

1. Introdução e problematização

Ultrapassou-se a ideia de uma escolarização ligada diretamente à Igreja Católica, tendo o seu magistrado eclesiástico como docentes e responsáveis diretos pelo ensino, concebendo assim a concepção de ensino/escola como ações sociais da igreja aos que necessitavam. E o tempo foi o grande responsável por fazer com que a comunidade refletisse e percebesse que educação é uma responsabilidade do estado, portanto o poder público deveria possibilitar condições básicas e necessárias para o acesso à educação.

As pressões políticas e sociais fazem com que o percurso da educação no Brasil se modifique a cada tempo a cada governo. E gradualmente a educação começa a ser até citada na Constituição Federal. Mas mesmo estando transcrita nesse documento soberano do povo brasileira, a educação não é tratada como deveria. E é por isso que há muitas manifestações levantadas por intelectuais que conseguem perceber a educação como um espaço a ser ofertado a comunidade de forma igual e/ou semelhante. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, segundo Brasil¹ é um documento que regulamenta as aprendizagens essenciais desenvolvendo as competências e habilidades que todos os alunos devem

¹ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

desenvolver durante cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Dessa forma e com toda a importância da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é preciso saber se tais diretrizes estão sendo implantadas e executadas de forma coerente nas escolas do município citado. Sabendo disso, este capítulo visa responder aos seguintes questionamentos: como está sendo o processo de execução da Base Nacional Comum Curricular - BNCC na Rede Municipal de Educação do Município de Trizidela do Vale – MA? As instituições de ensino estão aptas a se adequarem as orientações da BNCC? As formações oferecidas aos professores e ao corpo administrativo das escolas foram o suficiente para efetivação da BNCC?

A abordagem sobre esta temática apoia-se na necessidade de maiores investigações sobre o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular no município e se de fato esse processo foi efetivado com sucesso, e quais foram as dificuldades enfrentadas durante sua trajetória e as principais mudanças que podem ser apontadas.

Assim, o objetivo deste trabalho é identificar as ações municipais para a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas municipais de Trizidela do Vale – MA no recorte temporal de 2017 – 2020. Para isso, surge ainda a necessidade de ampliar as investigações sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e identificar se estas possibilitam a garantia do acesso comum aos educandos de Trizidela do Vale – MA. O capítulo permite ainda dialogar sobre a reelaboração do currículo escolar – Projeto Político Pedagógico - PPP e suas orientações, de modo a refletir se estas possibilitam o desenvolvimento das habilidades e competências prescritas na BNCC.

2. Desafios e possibilidades para a implementação da Base Nacional Comum Curricular

O capítulo buscou advogar sobre o processo de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular. Para tal foi necessário conhecê-la como fruto de uma historicidade da educação brasileira, ou melhor, de suas lutas travadas pela própria sociedade em busca de uma educação de qualidade e para todos. Nas palavras de Carneiro e Cruz² a idealização de uma base comum curricular é extraída justamente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei esta que não só despertou, mas que fez com que a educação evoluísse temporalmente e que se constituísse no que ainda se idealiza, educação pública de qualidade e para todos. Assim, nos desafiamos a investigar os percursos da LDB para

² CARNEIRO, A. L.; CRUZ, C. G. *Apresentação – LDB: o processo de tramitação*. Educar, Curitiba, n. 11, Editora da UFPR. p. 107-115, 1995.

que dessa forma percebêssemos as estruturas que a educação vai ganhando temporalmente. Portanto, é importante lembrarmos ainda que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, tem por objetivo ser um farol, de modo a orientar os caminhos que a educação deve percorrer e que isso resulte na organização do sistema de educação.

Sendo assim, Bollmann e Aguiar³ advogam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4.024 sancionada em 20 de dezembro de 1961 apresentou um contexto de escola como um espaço técnico e ainda como um investimento ao trabalhador, a este eram exigidas capacidades que precisam ser descobertas e/ou aperfeiçoadas para garantir o seu lugar nas indústrias, esse contexto desenvolvimentista ocasiona assim a ideia de que quanto mais conhecimento se possui, maior seria a produção no trabalho.

Queiroz e Housome⁴ corroboram afirmando que temporalmente após a sua promulgação e com as evoluções da sociedade, novas demandas no campo da educação são emersas, discussões surgem para que o poder público tomasse medidas para que população brasileira conseguisse de fato usufruir do acesso à educação. É nesse contexto que durante o decorrer do tempo há algumas emendas com o intuito de sanar as necessidades existentes

No que tange a LDB n.º 5.692/71, Mazzante⁵ em sua obra afirmou que ela esteve pautada em um momento em que o Brasil estava passando pelo Regime Militar, portanto é um momento de muita apreensão, repressão, tortura e perseguição. A educação nesse período estava iniciando a sua imersão na teoria do capital humano, teoria essa que ressaltava que a educação era o caminho para o desenvolvimento econômico do país

Em contrapartida, Queirós⁶ em seus estudos declarou que a nova LDB 9394/96 trouxe mudanças estruturais para a educação como a criação do (1.º) e (2.º) graus, quanto a esse último se tratava da oferta de curso profissionalizante em que os alunos saíam certificados aptos para ingressarem no mercado de trabalho. Essa mudança estrutural na organização da educação era justamente para atender as necessidades emergentes do país, em que precisava de trabalhadores para o emergente crescimento industrial do Brasil.

³ BOLLMANN, M. da G. N; AGUIAR, L. C. *LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

⁴ QUEIROZ, M. N. A; HOUSOME, Y. *As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 E 1970*. Revista Ensaio, Belo Horizonte v. 20, 2018.

⁵ MAZZANTE, F. P. *O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

⁶ QUEIRÓS, V. *A Lei Nº 5692/71 e o ensino de 1º grau: Concepções e representações*. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais – Subjetividade e educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

Do mesmo modo, Dalri e Meneghel⁷ constatam que a nova Lei 9.394/96 possibilitou avanços a educação como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, atualmente em vigência como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, valorização de magistério, programas para o acesso ao ensino superior como o Programa Universidade Para Todos - PROUNI e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Perante as afirmativas, Oliveira e Miguel⁸ confirmam que há também uma ampliação do conceito de educação, reconhecendo haver diversas formas e maneiras de educação e que esta não se limita somente a escola, mas reconhece que os saberes aprendidos no seio familiar, os conhecimentos culturais são também formas de educação. Frente a isso, Souza; Araújo e Silva⁹ demonstram que a Lei 9.394/96 apresentou possibilidades para assegurar o acesso e permanência na escola assim como a reformulação da educação básica, ampliação de políticas para que a educação fosse acessível a tantas comunidades que ao longo da história não tiveram condições de desfrutar da educação pública desde a educação básica até o ensino superior.

No que se refere aos desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas do campo, é fundamental inicialmente compreende que o documento determina as competências gerais e específicas, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante a trajetória de cada etapa da educação básica, seja ela infantil, fundamental e médio, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, e pretende nortear os currículos dos Estados e Municípios de todo o Brasil.

As 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular foram feitas para abranger todas as áreas de ensino escolar, para promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Sendo assim as escolas urbanas e do campo devem aderir e desenvolver essas habilidades em seu ensino. Essas são algumas das competências que podem estar abrangendo as áreas de ensino escolar da educação.

De acordo com a BNCC,¹⁰ as competências são: 1 – Conhecimento; 2- Pensamento científico, crítico e criativo; 3- Repertório cultural; 4- Comunicação;

⁷ DALRI, V. R.; MENEGHEL, S. M. *O ensino médio pós-LDBEN/1996: Avanços e Desafios*. In: XXV Simpósio Brasileiro - II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação - Jubileu de Ouro da ANPAE v. 1 (1961-2011), São Paulo, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0537.pdf>. Acesso em 11 jun. 2020.

⁸ OLIVEIRA, D. R. de; MIGUEL, A. S. B. *A nova concepção de creche pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96)*. Revista Fafibe On-Line — ano V – n.5 — nov. 2012.

⁹ SOUZA, G. M. A. de; ARAÚJO, G. C. de O; SILVA, W. C. da. *Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, jan./jun. 2017.

¹⁰ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

5- Cultura digital; 6- Trabalho e projeto de vida; 7- Argumentação; 8- Autoconhecimento e autocuidado; 9- Empatia e cooperação e 10- Responsabilidade e cidadania. Diante disso, é notável que às quatro primeiras competências são de suma importância, por estarem relacionadas na utilização dos conhecimentos historicamente construídos como também a sua valorização, tais conhecimentos tratam-se do mundo físico, social, cultural e digital na busca de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Nessa vertente, evidencia ainda fomentar a curiosidade de cunho intelectual, realizando investigações, análises críticas e reflexivas, formulação de hipóteses, uso de criatividade e resoluções de problemas no que tange diversas áreas.

Ainda segundo o documento, as competências (05, 06 e 07) evidenciam a importância da valorização dos diversos saberes produzidos, a valorização das vivências culturais, ter entendimento do mundo do trabalho, presar pela cidadania, organizar seu projeto de vida por meio da liberdade e autonomia de escolha e opinião, agir sempre pautado no respeito, responsabilidade e consciência crítica fundamental a realidade atual. Diante disso, é notável que a importância do conhecimento, da perícia na argumentação baseado em fatos advindos de fontes de cunho comprovadamente confiáveis que permitam assim a defesa de pontos de vistas dos alunos, suas ideias, promova em consequência disso os direitos humanos, construa-se a consciência socioambiental. Na oitava competência evidencia-se sobre discute-se sobre o conhecer-se, cuidar se sua saúde emocional e integridade física. A competência ainda expõe a necessidade de compreensão da diversidade humana existente no que se refere ao respeito as opiniões, emoções e sentimentos do outro.

Conforme a competência 9, evidencia-se sobre a empatia e o diálogo e também a necessidade de meios para solução de conflitos, estímulo da cooperação e presar pela valorização da diversidade humana dos indivíduos sejam eles dos âmbitos urbanos ou do campo. É discutido sobre grupos sociais, suas culturas, saberes, identidades e livre de preconceitos de toda e qualquer natureza. Nesse contexto, a décima e última competência demonstra a importância de agir com autonomia, seja pessoal ou em coletivo. Além disso, é fundamental a responsabilidade, resiliência com base em princípios de cunho ético, mais democráticos, inclusivos e solidários.

Nessa perspectiva, cada uma das dez competências gerais deve ser trabalhada ao longo da educação básica sendo imprescindíveis a formação integral da criança e adolescente durante sua vida escolar. As competências gerais foram desenvolvidas para abranger todas as áreas de ensino e um delas é a educação do campo, conforme as competências gerais deve-se valorizar as histórias e culturas, e o campo precisa dessa valorização, um olhar diferente para sua realidade, os alunos devem fazer parte dessa valorização para eles poderem ter um

conhecimento maior do mundo em que vivem e as competências gerais abrangem toda essa construção de saberes, isso significa que competência é aquilo que permite aos estudantes desenvolverem cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela Base.

Em linhas gerais França,¹¹ confirma que a BNCC é de extrema importância no quadro educacional do Brasil, pois servirá de norte para que todas as escolas sigam a mesma linha de planejamento, tanto escolas públicas quanto privadas. Este documento busca trazer melhorias para os estudantes, profissionais da educação e para toda sociedade, promovendo a qualidade de ensino para todos, independentemente de classe social ou região geográfica, para haver maior equidade educacional nas escolas de norte a sul do país. Toda mudança necessita de planejamento, ação e paciência, principalmente alterações na educação ao nível nacional, como a implantação da Base. Os desafios são inúmeros, considerando a atual estrutura escolar no Brasil e, as dificuldades de adaptação para ser feito na prática o que está no papel. Um dos principais desafios que o documento trará, será a elaboração de um novo currículo escolar que considere as orientações apontadas pela BNCC. A elaboração desse currículo deve contar com a participação dos membros do (gerenciamento) escolar, professores e todo o corpo docente, afinal todos irão utilizar estas diretrizes em sua área de atuação na escola. É importante que este documento escolar seja contextualizado à realidade em que se encontra a escola e siga os preceitos da Base Nacional.

Membros da comunidade escolar e especialistas podem contribuir com o corpo escolar para a elaboração, importante a visão de diferentes pessoas na equipe que será responsável pela construção do currículo escolar. Com a mudança no currículo, a instituição de ensino deve, também, olhar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois é o documento que coordena toda a metodologia pedagógica da escola, além de que o mesmo deve refletir a identidade da escola. Por conta disso, o PPP deve se adequar as orientações da BNCC com o currículo escolar, mas sempre lembrando da sua própria realidade e também a dos estudantes. Após a criação do currículo escolar da instituição, é necessária a escolha do material didático que será utilizado na escola. A escolha deve considerar um material que siga as diretrizes da BNCC e que corresponda com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Ainda segundo França,¹² a Base Nacional Comum Curricular incentiva que as escolas incluam em seus currículos, temas relacionados à cultura e ao con-

¹¹ FRANÇA, L. *Desafios e oportunidades da base nacional comum curricular (BNCC)* 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/desafios-e-oportunidades-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/> acesso em: 12 ago. 2020.

¹² FRANÇA, L. *Desafios e oportunidades da base nacional comum curricular (BNCC)* 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/desafios-e-oportunidades-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/> acesso em: 12 ago. 2020.

texto em que o estudante está inserido, para haver maior intimidade com determinado assunto, visto que é comum na sua região. Nesse aspecto, as escolas se deparam com um grande desafio, o de construir um currículo que contemple não somente as aprendizagens apontadas como primordiais, mas que também fofoamente esforços no que tange os aspectos relevantes do contexto do aluno. Para tal é primordial uma proposta curricular construída de forma colaborativa, contando dessa forma com o apoio e participação de profissionais da educação e também dos representantes membros da comunidade.

Desse modo, torna-se bastante eficaz, pois faz com que os alunos interajam de forma ativa, trazendo seus conhecimentos prévios e suas singularidades. Esta orientação, alinhada ao contexto geral de temas escolares, deverão facilitar a aprendizagem e o ensino. A formação continuada dos professores, também será um ponto que deverá ser reajustado e melhorado para que tudo corresponda com os princípios da Base. A BNCC visa o desenvolvimento integral do aluno, para que não apenas receba o conteúdo, mas que utilize o mesmo durante sua vida, dando-lhe autonomia no ambiente escolar e não escolar, então deve-se propor meios para que ocorra de forma coerente. Portanto, os professores que não acompanharem as mudanças e que não adquirirem novos aprendizados, terão dificuldades de se adequarem aos princípios da Base, não conseguindo aprimorar suas práticas pedagógicas conforme o documento. Nessa vertente Silva¹³ afirma que cada uma das dez competências gerais deve ser trabalhada ao longo da educação básica sendo imprescindíveis a formação integral da criança e adolescente durante sua vida escolar. Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular –BNCC, surge no Brasil como uma ferramenta com o ideário de oferecer a toda a comunidade nacional o acesso de forma igualitária a educação. A sua construção foi dirigida por especialistas das diversas áreas que constam nas grades curriculares. Esta construção também contou com a consulta popular assim como a participação de todos os municípios da federação.

De acordo com o *Guia de implantação da BNCC*¹⁴ quanto a construção da BNCC inicialmente a primeira versão contou com mais de 12 milhões de contribuições em consulta pública entre os meses de outubro do ano de 2015 a março de 2016. Posteriormente a segunda versão contou com 27 seminários estaduais com mais de 9 mil contribuições entre os meses de junho a agosto de 2016. Para terceira versão foram realizadas audiências públicas do Conselho Nacional de

¹³ SILVA, M. R. da. *Currículo, ensino médio e BNCC Um cenário de disputas*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

¹⁴ BRASIL. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular-Orientações para o processo de implementação da BNCC*. Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). 2020. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 24 out. 2020.

Educação e contribuições de especialistas e professores, entre os meses de janeiro e março de 2017. Por fim, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017.

A esquemática acima permite compreender como aconteceu o processo de construção da Base até a sua homologação pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação em 2017. Desse modo, a BNCC, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), e uma nova política para a melhoria da Educação, pois define o conjunto de aprendizagem essenciais e indispensável. Em seu processo de construção, passou por algumas etapas que se iniciaram com as discussões realizadas entre especialistas da educação de diversas áreas, no âmbito municipal, estadual e federal para isso ser possível, e necessário a articulação Estado e Municípios, Gestores Públicos, Diretores, Especialistas, Programas de formação, produzir materiais educativos, mais especialistas será necessário mobilizar o profissional, chave da Educação.

Segundo a BNCC trata-se de “um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país”¹⁵. Nesse quesito, o documento contém uma série de competências gerais desenvolvidas pelos discentes ao longo da educação básica, em todas as áreas do conhecimento; além de conter competências direcionadas (específicas) para cada área e seus respectivos componentes curriculares e entre outros.

Desse modo, reitera Didonet¹⁶ que a função da escola é oferecer qualidade no ensino, mas não só o acesso ao letramento, noções de conhecimentos gerais, mas também acolher o educando como ele se encontra e dando-lhe oportunidade de vivenciar o que por muito tempo foi-lhe negado, como o acesso à cultura, o cuidado emocional e o acesso às tecnologias. O saber precisa ser percebido com todas essas peculiaridades.

Nessa vertente, Santos e Casali¹⁷ alertam que o currículo escolar tem ação direta na formação e desenvolvimento dos alunos e futuros professores. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados, são determinantes no resultado educacional que se produzirá. Devemos, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos e administrativos

¹⁵ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

¹⁶ DIDONET, V. *Construção histórica da integração de educação e cuidado na primeira infância no Brasil*. In: NUNES, M. F. R.; CORSINO P.; DIDONET, V. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. cap. 1, p. 13-16.

¹⁷ SANTOS. A. R. de J; CASALI, A. M. D. *Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea*. Olhar de professor, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProf.v.12i2.207231>. Acesso em: 02 nov. 2020.

que condicionam sua prática e teorização. No que se refere a Educação Infantil dentro da BNCC é exposta como sendo a base da educação básica se constituindo como primeira etapa do processo educacional. Evidencia ainda que a entrada das crianças na educação infantil representa muitas vezes o primeiro momento de separação dos familiares principalmente a mãe e isso os possibilita maiores contatos com outras crianças e adultos ampliando situações de socialização.

Vale ressaltar que a educação infantil expressa um vínculo do educar e brincar considerando que nessa etapa o cuidado com as crianças é indissociável do processo de ensino e aprendizagem construído. Sendo assim, as creches e pré-escolas constituem-se como acolhedoras dessas crianças ampliando o processo de experiências vivenciadas pelas crianças, construindo habilidades e competências agindo como uma espécie de complementadoras da educação familiar. Em conformidade com Brasil¹⁸ os eixos estruturantes da Educação Infantil expostos expostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) em seu Artigo 9.º definem como eixos norteadores as interações e a brincadeiras. Diante disso, as crianças poderão apropriar-se de diversos conhecimentos, ampliar suas experiências, interagir com demais alunos e adultos, possibilitando assim maiores aprendizagens e socializações.

Nessa vertente, a BNCC¹⁹ evidência serem necessários seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para assegurarem a Educação Infantil para que às crianças possuam o direito de aprenderem em diversas situações que lhe promovam de fato um papel ativo, minado desafios para utilização de criatividade e inovação, convidativo e aberto a novos conhecimentos que os permitam resolver tais desafios e primeiro torne o ensino significativo e necessário. Nesse contexto, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a Educação Infantil deve promover e garantir a todas as crianças para que dessa forma tenham asseguradas formação integral são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

Dentre eles, podemos identificar o conviver com crianças e adultos para serem adquiridos os processos de aprender um vocabulário enriquecedor e envolvente na aquisição das diferentes linguagens. Assim, as crianças compreendem que o respeito é desenvolvido com o conhecimento sócio e cultural. O brincar envolvendo-se em relações que permitam a não limitação a um único momento, mas, sim, ampliar em contextos de espaços e tempos, as finalidades de produção do conhecimento adquirido das experiências de imaginar, criar e sentir para a construção das práticas sociais. Em continuidade ao participar de forma ativa nas escolhas, desde o planejamento até o momento de envolver na organi-

¹⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 Dez de 2009.

¹⁹ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

zação e elaboração das atividades e brincadeiras. O professor deve ser o facilitador dessas ações, pois o aluno relaciona-se colaborando com seu posicionamento junto do adulto. O explorar com base nas ações do compreender que o mundo precisa ser conhecido em sua amplitude, elevando através da exploração que vai além da sala de aula, produzindo o alcance para as relações embasadas no tempo de cada um. O expressar em sujeito que conhece os principais momentos do diálogo, valendo-se do devido pressuposto e característico da língua. Sendo assim, o desempenho permeia o engajamento das percepções de posicionamento que requer a exposição das diferentes práticas da linguagem. Por fim, o conhecer-se para uma identidade pessoal que seja repleta das experiências adquiridas nas intenções do brincar e cuidar de forma respeitosa construídas na escola, ao qual deve-se considerar a compreensão social e cultural.

Diante disso, vale evidenciar que a estrutura e organização de cunho curricular da Educação Infantil está pautada em cinco campos de experiências dentre os quais promovidos os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Sendo assim, os campos de experiências são apresentados como um arranjo curricular que expõe as ações e experiências presentes na vida cotidiana dos estudantes e seus saberes, aliando-se aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural da humanidade. São eles: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiência são considerados uma construção de opiniões e análise de dados relacionados ao senso social e escolar da criança, assim podemos observar alguns critérios como, o eu, o outro e nos, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, corpos e formas, escuta, fala pensamento e imaginação além do espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. Em observação aos dados citados acima, vai salientar que os campos de experiências apresentam estruturas solidas que não são divergentes aos direitos de aprendizagem, eles apresentam temáticas semelhantes como ferramenta de construção social e descobrimento.

3. Metodologia da pesquisa

Para o presente capítulo, realizou-se o fomento as investigações bibliográficas pelo aprofundamento do embasamento em livros, artigos, revistas e outros materiais visando estruturação de referencial teórico. Desse modo, Boccato diz que “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.²⁰ Ainda evidencia que “essa categoria de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”.

²⁰ BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

O capítulo possui uma abordagem de natureza qualitativa que se deve ao objeto de pesquisa, pois Richardson considera que esse “método de pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de fenômenos”.²¹ Esse procedimento, na visão do autor, permite “realizar observações e interpretá-las com base nas relações encontradas”. No que lhe concerne, Triviños ao analisar o método qualitativo, entende que “as posições qualitativas se baseiam especialmente em dois enfoques específicos de compreender e analisar a realidade [...]”,²² de maneira mais profunda, de um determinado grupo pesquisado. A pesquisa qualitativa enfatiza a subjetividade dos sujeitos e preocupa-se com o contexto.

A pesquisa de campo foi realizada na Secretaria de Educação do Município de Trizidela do Vale – MA. Para obtenção dos dados referente a pesquisa de campo utilizou-se da aplicação de uma entrevista com nove (09) perguntas direcionada a coordenadora pedagógica do ensino fundamental do município. Os dados foram analisados e apresentados em quadro e textos analíticos para maior discussão e compreensão das informações. O roteiro de entrevista versou sobre formações pedagógicas voltadas a temática BNCC que o município promoveu; se a secretaria elaborou algum guia para a atualização do PPP; se disponibilizou profissionais para ajudarem na atualização do PPP; o Currículo frente a implementação da BNCC; ações ou adaptações necessárias para implementação da BNCC considerando a paralisação causada pela Covid-19 no ano de 2020; dificuldades para a implantação da Base Nacional Comum Curricular; superar a fragmentação de outras políticas públicas educacionais existentes.

4. Resultados e discussão

A pesquisa de campo foi efetivada com a participação da coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental que prontamente se disponibilizou a participar da entrevista referente ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, sobre as ações e estratégias da Secretaria de Educação do Município de Trizidela do Vale (MA) no que tange o alinhamento das práticas pedagógicas, formação dos professores, projeto político pedagógico, currículo escolar e dentre outros. A entrevista possui em sua estrutura nove (09) perguntas visando compreender a fundo os processos relacionados a BNCC no município.

Quadro 1 - Resultados da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental do município de Trizidela do Vale (MA).

²¹ RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

²² TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Roteiro de entrevista	Respostas obtidas
Qual a sua formação e função exercida no momento?	<i>Licenciatura em Pedagogia, com especialização em supervisão escolar e exerço a função de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental do município.</i>
Em suas palavras qual a necessidade e importância de uma Base Nacional Comum Curricular para educação brasileira?	<i>Estabelecer um currículo comum a todo o país.</i>
Quais as formações pedagógicas voltadas a temática BNCC o município promoveu?	<i>Oficinas pedagógicas por componente curricular e a promoção do dia "D".</i>
A secretaria elaborou algum guia para a atualização do PPP?	<i>A SEMED não elaborou um documento próprio, mas participou de oficinas de orientação em regime de colaboração com a SEDUC-MA que disponibilizou um Guia para os municípios.</i>
A secretaria disponibilizou profissionais para ajudarem na atualização do PPP?	<i>Sim. A equipe pedagógica da SEMED.</i>
Como fica o Currículo frente a implementação da BNCC?	<i>A SEMED participou dos seminários de discussão e implantação do DCIMA. Nesse sentido, decidiu adotar a proposta curricular do Estado do Maranhão, fazendo apenas algumas adaptações para a realidade local.</i>
Quais as ações ou adaptações foram necessárias para implementação da BNCC levando em consideração a paralisação causada pelo Covid-19 no ano de 2020?	<i>Devido a paralização das atividades escolares pouco foi feito. Até agora estamos trabalhando no sentido de reorganizar o currículo identificando as habilidades essenciais a serem trabalhadas, respeitando a carga horaria.</i>
Quais estão sendo as maiores dificuldades para a implantação da Base Nacional Comum Curricular?	<i>Não estamos encontrando muitas dificuldades. No momento o maior entrave é a distância dos alunos e profissionais, devido a Covid-19.</i>
Você acredita que a BNCC pode potencializar a educação brasileira ao ponto de ajudar a superar a fragmentação de outras políticas públicas educacionais existentes?	<i>Sim, se houver formação e estudo suficiente para que as escolas de todo o Brasil compreendam e se apropriem da BNCC. Também é necessário que a rede pública brasileira se adapte as mudanças adequando sua capacidade tecnológica as exigências da BNCC.</i>

Fonte: Os autores

Considerando as respostas colhidas a profissional tem qualificações adequadas para o posicionamento do cargo ocupado, pois quando se trata de coordenação pedagógica necessita de abordagens específicas de conhecimento, principalmente quanto a supervisão, onde é proeminente para o êxito da escola.

Nesse contexto enfrenta desafios diários com o intuito de traçar meios para que a Educação seja aplicada de forma coerente. Nas concepções acerca das formações do coordenador pedagógico, Souza e Placco afirmam que “o processo contínuo de planejar e replanejar, a cada novo encontro constituiu-se na principal ferramenta para superar as barreiras enfrentadas na experiência de formação”.²³ Isto é, este aspecto implica saberes que tenham a capacidade nas conciliações de ações fundamentais do cargo de coordenador promovendo um desenvolvimento de formação pedagógica das demais áreas, as atribuições de planejar e replanejar o funcionamento dos interesses pedagógicos da escola são intrinsecamente ligados à construção de conhecimentos exigidos dos profissionais.

Consoante às respostas adquiridas, a coordenadora afirma que o documento tem o intuito de gerar currículos preconizados de forma igual no país. Isso acontece, pois, há uma congruência com as informações obtidas na BNCC, a Base Nacional Comum Curricular. Este documento visa delinear normas em busca de uma equidade no desenvolvimento da Educação Básica, agregando todos os direitos de aprendizagem com as predisposições citadas no PNE e LDB, onde tem como intuito orientar nos preceitos éticos, políticos e estéticos que traz (re)significações de construção íntegra da sociedade, mediante tal contexto observa-se o quanto a BNCC é relevante para o progresso da educação.

Quando questionada sobre as formações pedagógicas promovidas pelo município, esta ressaltou a utilização de aplicação de oficinas pedagógicas e cita ainda sobre a promoção do dia “D”, caracterizando- as essenciais para vincular as temáticas da BNCC e a formação pedagógica. Nas palavras de Marchelli²⁴ quando fora implantada a BNCC teve um impacto relevante para os níveis da educação brasileira, conseqüentemente gera uma necessidade de aprimorar a formação pedagógica, onde teve um investimento por parte do Ministério da Educação (MEC), cujo visa oportunizar uma formação continuada aos que já atuam na Educação Básica. O autor ainda corrobora que a ideia da construção baseada na BNCC e o elo com o professor, tem um propósito de integração das áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, para que assim obtenha um desenvolvimento íntegro das partes envolvidas.

Com base nas respostas obtidas salienta-se que a coordenadora alegou não haver necessidade de criação de um guia para a atualização do PPP da escola, pois a esfera Estadual, especificamente a SEDUC – MA, criou um guia para os municípios se basearam na atualização do PPP no contexto da BNCC. Nas orientações, pode-se arguir ser necessário a revisão do PPP à luz dos novos currículos

²³ SOUZA, V. L. T; PLACCO, V. M. N. de S. *Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação*. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

²⁴ MARCHELLI, P. S. *Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem*. Revista de Estudos de Cultura, nº 7. Jan. Abr./2017 Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6555> Acesso em: out. 2020.

educacionais, sempre engajando o elo escola e comunidade, o PPP passa a ser um instrumento de apoio para os docentes. Portanto, não há relatos que seja preciso formular um guia municipal, mas sim pode basear-se no Estadual.

Ao ser questionada sobre a disponibilização de profissionais na atualização do PPP, foi possível identificar que segundo as afirmações existe uma equipe pedagógica especializada da SEMED para ser feito esse processo de atualização. Assim mediante os pressupostos, a atualização do PPP, não envolve apenas a parte pedagógica, mas sim todos os envolvidos na educação da escola, como professores, demais funcionários, alunos, famílias, comunidade em geral. Ou seja, um ato democrático e participativo, visto que precisa de um engajamento pleno por envolver inclusão de novos currículos.

Sendo assim, no que se refere ao Currículo frente a implementação da BNCC os resultados demonstram que a SEMED teve participações em seminários e baseado nisso optou por escolher em implantar conforme as decisões estaduais, porém fazendo adaptações segundo o contexto da realidade do município e dos seus alunos. A ligação da BNCC e da implantação dos currículos faz-se uma reflexão sobre a junção dos princípios e valores abordados também pela Lei de Diretrizes e Bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais, onde a integração de conteúdos são desafios enfrentados pela escola, assim os currículos fazem com que a educação adquira um compromisso par a formação e desenvolvimento global, ou seja, social, afetivo, intelectual e moral. Portanto, a fusão da BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, cujo vão adequar as proposições da BNCC à realidade local.

Com o surgimento do Coronavírus, o Covid - 19, a educação vem sofrendo uma série de transformações, onde o que estava planejado, precisou ser revisto para ser adaptado ao considerado “Novo Normal”, a coordenadora afirma que para manter com fundamentos na BNCC, e o contexto pandêmico está sendo feito gradualmente um processo de reorganização curricular, de modo a traçar os principais itens a serem aplicados aos alunos. Desse modo, segundo Mayer²⁵ os meandros da educação trazem consigo uma diversidade de opções para a tramitação de conhecimento, assim em meios as crises conseguem abrir horizontes para o campo da tecnologia, onde precisamos visualizar além do óbvio, na BNCC precisamente na competência geral de n.º 5 prevê que os envolvidos na educação lancem olhares para o uso da cultura tecnológica a favor do ensino, que sejam criadas soluções em meios as turbulências. Estas sendo reflexivas e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), assim o aluno torna-se protagonista de sua aprendizagem, alcançando autonomia. Os professores passam a ser

²⁵ MAYER, L; PALÚ, J; SCHÜTZ, J. Ar. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

essenciais para essa integração, onde há buscas de socializações virtuais para ter um elo entre aluno e professor, nesse momento crítico que a educação vive.

O decorrer da entrevista permitiu identificar que a maior dificuldade apresentada é apenas quanto aos aspectos pandêmicos, pois provocou um afastamento necessário para amenizar a disseminação da (Covid-19), mas quando a abordagem foi a Base Nacional Curricular Comum, esta afirmou que não houve obstáculos agravantes que acarretaram um processo de adaptação da escola. Frente a isso Franco e Campos²⁶ afirmam que a abordagem sobre as dificuldades de implantação da BNCC, tange principalmente às ações profissionais, envolve o ato de desconhecer os trabalhos coletivos e uma organização de atividades/ações/espacos/investimento envolta de uma educação continuada. Com base nessas concepções pode-se observar haver um entrave, sendo a dificuldade de trabalhar de forma coletiva por parte dos responsáveis pela educação na escola, assim como também o baixo investimento para que os docentes tenham uma formação continuada em suas experiências em sala de aula. A análise referente a potência da BNCC como peça proeminente para a educação brasileira aliada a superação de fragmentações políticas educacionais, teve como resposta da coordenadora pedagógica positiva acerca da crença de que a BNCC é elementar para que a educação tenha um progresso respeitando diversidades com equidade.

5. Considerações finais

Neste capítulo discutir as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação da Cidade de Trizidela do Vale (MA) quanto a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas do município buscou-se por meio da entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental identificar os processos desenvolvidos em prol da melhoria da educação oferecida, reelaboração curricular, atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, capacitação dos professores, corpo administrativo e inclusão da comunidade.

Os dados apresentados neste trabalho permitiram identificar que a Base Nacional Comum Curricular é um documento muito importante para profissionais da educação, para os estudantes e para a sociedade em geral. O documento promove mais igualdade e equidade e tem como função primordial nortear as aprendizagens que os alunos devem desenvolver nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com isso aprende-se que a BNCC traz muitos desafios para as escolas públicas e privadas principalmente no período de adaptação.

²⁶ FRANCO, E; CAMPOS, E. *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas*. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

Sendo assim, compreendeu-se que a Base Nacional Comum Curricular é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras. Frente a isso, visa garantir aos estudantes habilidades e competências essenciais para vida em sociedade e preparação para o mercado de trabalho.

Através deste capítulo notou-se que a criação da Base para educação brasileira está prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua necessidade, mas somente em 2014 a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em trazer propostas e soluções ao ensino com novos métodos onde a comunidade escolar passa por transformação. Conforme os dados colhidos é possível dizer que todos apontam para mesmo direcionamento onde ressalta um documento de orientação e elaboração de guias curriculares onde se trabalham as diretrizes das redes estaduais, municipais e federal, a BNCC oferece apoio suficiente; e, em alguns de seus aspectos onde o foco principal e a aprendizagem consistente nos parâmetros seja à organização geral do ensino, nos dois segmentos, ou seja, ao tratamento didático adequado ao desenvolvimento das habilidades e desenvolvimento da BNCC.

Sendo assim, é possível destacar que o objetivo do trabalho foi alcançado com sucesso visto que foi possível identificar as ações municipais para a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas municipais de Trizidela do Vale – MA no recorte temporal de 2017 – 2020 por intermédio dos dados colhidos na pesquisa de campo com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental.

Contudo, foi possível identificar por meio da pesquisa que são oferecidos suportes, treinamentos e formações aos profissionais da educação e que os projetos políticos pedagógicos passaram por processo de atualização e as escolas contaram com apoio de uma equipe disponibilizada pela secretaria para ajudar no processo. Por fim, é fundamental que a BNCC seja de fato um meio para superar a fragmentação de outras políticas públicas educacionais existentes e por meio desta a educação brasileira garanta o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, é de suma importância que aconteçam sempre mais formações, seja oferecido apoio as escolas e aos professores. É necessário ainda que se fortaleça a formação continuada para acontecerem melhorias na qualidade da educação.

Referências

BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOLLMANN, M. da G. N; AGUIAR, L. C. **LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 Dez de 2009.

BRASIL. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular-Orientações para o processo de implementação da BNCC**. Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) 2020. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 24 out. 2020.

CARNEIRO, A. L; CRUZ, C. G. **Apresentação – LDB: o processo de tramitação**. Educar, Curitiba, n. 11, Editora da UFPR. p. 107-115, 1995.

DALRI, V. R; MENEGHEL, S. M. **O ensino médio pós-LDBEN/1996: Avanços e Desafios**. In: XXV Simpósio Brasileiro - II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação - Jubileu de Ouro da ANPAE v. 1 (1961-2011), São Paulo, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0537.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

DIDONET, V. **Construção histórica da integração de educação e cuidado na primeira infância no Brasil**. In: NUNES, M. F. R.; CORSINO P.; DIDONET, V. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. cap. 1, p. 13-16.

FRANCO, E. CAMPOS, E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRANÇA, L. **Desafios e oportunidades da base nacional comum curricular (BNCC)** 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/desafios-e-oportunidades-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MARCHELLI, P. S. **Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem**. Revista de Estudos de Cultura, nº 7. Jan. Abr./2017 Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revenc/article/view/6555>. Acesso em: out. 2020.

MAYER, L; PALÚ, J; SCHÜTZ, J. A. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

MAZZANTE, F. P. **O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

OLIVEIRA, D. R. de; MIGUEL, A. S. B. **A nova concepção de creche pós-LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96). Revista Fafibe On-Line — ano V – n. 5 — nov. 2012.

QUEIRÓS, V. **A Lei Nº 5692/71 e o ensino de 1º grau**: Concepções e representações. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais – Subjetividade e educação – SIRSSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

QUEIROZ, M. N. A; HOUSOME, Y. **As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 E 1970**. Revista Ensaio, Belo Horizonte v. 20, 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS. A. R. de J; CASALI, A. M. D. **Currículo e educação**: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. Olhar de professor, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.12i2.207231>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SILVA, M. R. da. **Currículo, ensino médio e BNCC Um cenário de disputas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SOUZA, V. L. T; PLACCO, V. M. N. de S. **Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação**. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SOUZA, G. M. A. de; ARAÚJO, G. C. de O; SILVA, W. C. da. **Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou?** Políticas educacionais em busca de democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, jan./jun. 2017.

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

**CULTURA DIGITAL E
PRÁTICA DOCENTE**

IMPACTO DO ENSINO REMOTO DIGITAL NA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSOS STRICTO SENSU

CLAUDIO JARDIM VARGAS
Universidade Presbiteriana Mackenzie

JERÔNIMO HENRIQUE PORTES
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. Introdução e Problematização

O Carnaval de 2020 ficará marcado como a virada da pandemia do COVID-19 no Brasil. Se, antes deste grande evento popular o país ainda não registrava casos da doença em território nacional, logo após o Carnaval, o vírus começou a surgir obrigando Universidades a adotar o ensino remoto digital emergencial como medida de isolamento social. Ainda que a adoção de ferramentas *on line* já estivesse acontecendo gradualmente no *stricto-sensu*, a Pandemia acelerou este processo. Esta mudança repentina gerou diferentes impactos para alunos e professores.

O objetivo deste capítulo é analisar estes impactos por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que considerou as experiências de ensino-aprendizagem de alunos de cursos de *stricto-sensu* no Brasil. O objetivo principal é entender, sob a perspectiva de alunos, de que maneira o ensino remoto digital impactou sua experiência de ensino – aprendizagem. Especificamente, buscou-se: (1) compreender as experiências de ensino-aprendizagem de alunos dos modelos presenciais e remoto emergencial, (2) comparar as experiências vividas nos dois modelos e (3) identificar as vantagens/desvantagens, obstáculos/desafios e potencialidades do modelo remoto digital

O processo de construção dos dados foi realizado por meio de cinco entrevistas com alunos de cursos *strictu-sensu* de Administração de Empresas no território brasileiro que estavam estudando de maneira remota digital, mas que já haviam tido experiência anteriores com cursos *strictu-sensu* no modelo presencial. Esta premissa é importante pois o objetivo foi capturar o impacto nas

diferenças de experiências (i.e., *on line* versus presencial). As entrevistas foram guiadas por um roteiro prévio semiestruturado e realizadas através de ferramentas *on line* (seguindo os protocolos de distanciamento social).

Todas estas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A análise de conteúdo das entrevistas foi baseada na metodologia de codificação e categorização de Flores¹. Ainda que alguns resultados já tenham começado a emergir desde o processo de construção dos dados, o trabalho em conjunto e a discussão constante entre os pesquisadores principalmente durante o processo de codificação e categorização foi fundamental para as conclusões do trabalho. Identificaram-se seis meta-categorias (ambientes, ferramentas, desafios, impactos, relações e perspectivas) que sistematizam as percepções e visões dos alunos entrevistados em relação ao tema proposto.

O referencial teórico sobre os temas ensino-aprendizagem e transformação digital na educação foram incorporados apenas depois da pesquisa empírica para manter o caráter indutivo e exploratório. Os principais resultados do trabalho emergiram de um processo de construção que se iniciou nas pesquisas de campo e se concretizou nas análises e discussões conjuntas dos pesquisadores. Ainda que a intenção deste trabalho não seja gerar generalizações, acredita-se que pode contribuir para a compreensão e melhoria de experiências que serão cada dia mais comuns no processo de ensino-aprendizagem e especificamente nos cursos *stricto-sensu*.

2. Referencial Teórico

2.1 Referencial: Ensino-Aprendizagem

De acordo com Vasconcelos et al.² existem diferentes teorias de ensino-aprendizagem focadas em ciências. O Aprendizado por Transmissão ou ATP remete à tradicional lógica de exposição oral dos professores e de passividade dos alunos. A Aprendizagem por Descoberta (APD) emerge como uma crítica à ATP sugerindo que o aluno deve participar ativamente do processo de aprendizagem e que o professor deve agir como incentivador de processos de aprendizagem exploratórios baseados em descobertas. As teorias cognitivo-construtivistas (baseadas em Piaget e Ausubel, Novak e Hanesian) enfatizam o papel do aluno como construtor de seu próprio conhecimento preocupando-se com o aprender a pensar e com o aprender a aprender. O Ensino por Mudança Conceitual (EMC) realça a importância do pensamento e espírito crítico do aluno e o papel mediador do professor. Já o Ensino por Pesquisa ou EPP (que surge por volta dos anos 2000) valoriza a formação do aluno não apenas em conteúdos científicos, mas também

¹ FLORES, J. G. Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.

² VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino /aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. Psicologia Escolar e Educacional, v. 7, n. 1, p. 11–19, 2003.

em termos de capacidades, atitudes e valores relacionando conteúdos inter e transdisciplinares.

Silva e Delgado³ definem o processo de ensino-aprendizagem “como um sistema de trocas de informações entre docentes e alunos, que deve ser pautado na objetividade daquilo que há necessidade que o aluno aprenda”. Os autores entendem o papel fundamental do professor que deve oferecer um processo de aprendizagem que incentive o desenvolvimento eficaz dos alunos e que modifique seu modo de pensar. Para tanto, os professores devem fazer reflexões constantes sobre as práticas sendo adotadas valorizando uma educação plural e que foque nos conhecimentos e no aprendizado dos alunos considerando a individualidade de cada um. Segundo os autores, o professor deve se reinventar constantemente, rompendo fronteiras do ensino tradicional, buscando soluções inovadoras como por exemplo via a associação do conteúdo com novas tecnologias e a utilização de ferramentas e recursos tecnológicos em aulas de pesquisa.

Barreto e Martínez⁴ acreditam na possibilidade de tornar a prática educativa e a orientação acadêmica em um processo de ensino-aprendizagem criativo e inovador em cursos de *stricto-sensu*. Entendem que os professores devem se preocupar com o modo como os estudantes aprendem e que, para tanto, precisam desenvolver competências científicas e pedagógicas. Os autores acreditam que os professores podem ter ações criativas ainda que sofram influências socioculturais e históricas que inibem a criatividade. Dentre estas ações citam a sensibilidade no desenvolvimento de aulas que favoreçam a aprendizagem, a integração entre teoria e prática e a abertura para a utilização de novos métodos.

2.2 Referencial: Transformação Digital na Educação

Vial⁵ define transformação digital como “um processo que objetiva melhorar uma entidade por meio do acionamento de mudanças significativas de suas propriedades baseando-se na combinação de informação, computação, comunicação e tecnologias de conectividade”. O autor entende que as tecnologias digitais possuem um papel central na criação e no reforço de diferentes disrupções que estão acontecendo nos níveis da sociedade e das indústrias. Hinings, Gegenhuber e Greenwood⁶, abordam a transformação digital por meio da teoria institucional e reforçam a existência de processos socioculturais adjacentes à transformação nos quais o “novo” e o “antigo” interagem. Os autores adicionam

³ SILVA, E. A.; DELGADO, O. C. O Processo de Ensino-Aprendizagem e a Prática Docente: Reflexões. Espaço Acadêmico, v. 8, n. 2, p. 40–52, 2018.

⁴ BARRETO, M. O.; MARTÍNEZ, A. M. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Campinas. Estudos de Psicologia v. 24, n. 4, p. 463–473, 2007.

⁵ VIAL, G. Understanding digital transformation: A review and a research agenda. Journal of Strategic Information Systems, p. 118-144, 2019.

⁶ HININGS, B., GEGENHUBER, T. GREENWOOD, R. Digital innovation and transformation: An institutional perspective. Information and Organization, p. 52-61, 2018.

também o conceito de legitimação – i.e. a transformação digital só será institucionalizada se existir aprovação social. Segundo Oliveira e De Souza⁷, a transformação digital no processo de ensino é baseada no uso de habilitadores tecnológicos, humanos, organizacionais e pedagógicos de uma maneira holística. Os autores entendem que “a transformação digital na educação envolve, além do uso de tecnologia, habilidades digitais necessárias a estudantes e professores, e a adoção de pedagogias e práticas inovadoras”. Santos et al.⁸ complementam que o crescente acesso de estudantes à Internet e às tecnologias móveis aumentou o interesse das escolas em aceitar novas tecnologias de comunicação no processo de ensino acelerando a transformação digital delas.

Oliveira e De Souza⁹ acreditam que a pandemia da COVID-19 atuou como um catalisador acelerando a transformação digital na educação e citam alguns fatores habilitadores (que dão suporte) à transformação digital na educação: tecnológicos (diferentes evoluções tecnológicas recentes como computação em nuvem, inteligência artificial, internet das coisas, jogos digitais, realidade aumentada, redes 5G, redes sociais e softwares educativos), organizacionais (necessidade de adaptação e reestruturação organizacional das escolas), competência digital docente (professores precisam de conhecimento tecnológico e uma mentalidade e atitude próprias para lidar com o ambiente digital), *soft skills* dos discentes (escolas devem propiciar um aprendizado focado no ser humano buscando uma sociedade mais inclusiva e equitativa, *hard skills* dos discentes (conhecimentos e habilidades técnicas dos alunos para atuar com novas metodologias ativas) e pedagógicos (incorporação de inovações no processo de ensino).

3. Metodologia de Pesquisa

Optou-se por uma pesquisa qualitativa de viés interpretativo construtivista, para compreender as subjetividades e significados de um fenômeno. Segundo Saccol¹⁰, no interpretativismo a ontologia é baseada na construção social e na interação sujeito-objeto e a epistemologia apoia-se na premissa de que o conhecimento é construído na interação entre pessoas e o mundo e é disseminado em contextos sociais. Para Merriam¹¹ “uma característica central da pesquisa qualitativa é que os indivíduos constroem a realidade em interação com seus mundos sociais”.

⁷ OLIVEIRA, K.; DE SOUZA, R. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 18, n. 1, 2020.

⁸ SANTOS, H.; BATISTA, J.; MARQUES, R. P. Digital transformation in higher education: the use of communication technologies by students. Procedia Computer Science, v. 164, p. 123–130, 2019.

⁹ OLIVEIRA, K.; DE SOUZA, R., 2020

¹⁰ SACCOL, A. Z. Um Retorno ao Básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa de administração. Santa Maria. Rev. Adm. UFSM, v. 2, n. 2, p. 250–269, 2009.

¹¹ MERRIAM, S. B. Qualite Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis. San Francisco:

Conduziu-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Vergara¹² entende que a pesquisa exploratória deve ser realizada em área onde existe pouco conhecimento acumulado e sistematizado e este tipo de pesquisa não comporta o uso de hipóteses. Segundo Milena, Dainora e Alin¹³ as entrevistas em profundidade são utilizadas para conseguir uma fotografia viva da perspectiva dos participantes sobre o tema estudado. Boddy¹⁴ complementa que a pesquisa qualitativa está mais relacionada à compreensão em profundidade que à compreensão ampla de um tema e que o tamanho da amostra deve ser contextual ao tema sendo estudado. Segundo Qu e Dumay¹⁵ as entrevistas semiestruturadas são o tipo mais comum de pesquisa e envolve tanto perguntas preparadas de maneira sistemática quanto perguntas de caráter mais exploratório habilitando respostas mais elaboradas. Para atingir os objetivos deste trabalho foram realizadas cinco entrevistas em profundidade baseadas em um roteiro semiestruturado validado depois das duas primeiras entrevistas testes. As cinco entrevistas foram feitas no primeiro semestre de 2021 por meio de ferramentas remotas (segundo os protocolos de distanciamento social) com alunos que estavam cursando o Doutorado em formato *on line*, mas que haviam feito o mestrado em formato presencial. Os entrevistados receberam um termo de autorização e consentimento descrevendo a pesquisa e responderam por e-mail com sua concordância aos termos propostos. Os entrevistados foram escolhidos por conveniência dos pesquisadores. A Tabela 1 resume cada uma das entrevistas e o perfil de cada entrevistado.

Tabela 1 - Resumo das entrevistas realizadas

#	Sexo	Idade	Formação	Profissão Ocupação	Curso Presencial	Curso On Line	Data / Tipo
A	F	59	Administração com habilitação em Marketing	Funcionária Pública Federal	Mestrado UNIMEP Piracicaba	Doutorado Mackenzie	20/03/21 Teste

Jossey-Bass, 2002.

¹² VERGARA, S. C. Projetos e relatório de pesquisa em administração. São Paulo. Atlas, ed. 2, 1998.

¹³ MILENA, Z.; DAINORA, G., STANCU, A. Qualitative research methods: A comparison between focus-group and in-depth interview. *Annals of Faculty of Economic*, p. 1279-1284, 2008.

¹⁴ BODDY, C. R. Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, v. 19, n. 4, p. 426-432, 2016.

¹⁵ QU, S.; DUMAY, J. The Qualitative Research Interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*. p. 238-264, 2011.

#	Sexo	Idade	Formação	Profissão Ocupação	Curso Presencial	Curso On Line	Data / Tipo
B	F	57	Engenheira Automação Industrial	Professora de Gestão de Projetos	Mestrado Uninove/SP	Doutorado Mackenzie	21/05/21 Normal
C	M	38	Administrador	Servidor Público Federal	Mestrado Insper/SP	Doutorado Mackenzie	21/05/21 Normal
D	F	40	Tec. em Processamento de Dados	Estudante	Mestrado PUC/SP	Doutorado FGV/SP	21/05/21 Normal
E	M	39	Administração	Professor Universitário e Consultor	Mestrado Uninove/SP	Doutorado Uninove/SP	19/03/21 Teste

Fonte: Autores

As entrevistas foram gravadas e transcritas e, posteriormente analisadas utilizando-se técnicas de análise de conteúdo de Flores¹⁶. Estas técnicas incluíram a redução de dados qualitativos, segmentação de trechos das entrevistas em unidades de conteúdo e relacionamento de códigos a cada uma destas unidades. Os diferentes códigos foram conectados baseando-se em suas afinidades temáticas gerando núcleos de categorias. Este processo foi realizado de maneira aberta e indutiva (i.e., as categorias são encontradas durante o processo de codificação e não baseadas em teorias ou hipóteses previamente estabelecidas). Posteriormente as categorias foram conectadas de acordo com suas afinidades temáticas gerando núcleos de meta-categorias criando assim um sistema de categorias relacionados aos objetivos da pesquisa. Os pesquisadores utilizaram o *software* Atlas.TI neste processo.

Segundo Flores¹⁷ análise de dados é resumida como “o conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações realizadas a partir dos dados com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de pesquisa”. De acordo com o autor, a análise dos dados envolve manipulações, operações e transformações concretas envolvendo: (1) redução de dados (divisão em unidades relevantes e significativas seguindo algum critério estabelecido e na identificação e classificação dos dados), (2) apresentação dos dados (organização da informação por meio de processos de transformação e ordenação e (3) obtenção e verificação de conclusões (análise dos resultados em relação

¹⁶ FLORES, 1994.

¹⁷ FLORES, 1994, p. 33.

aos objetivos inicialmente estabelecidos e validação para confirmar que os resultados correspondem à realidade ou às interpretações e os significados de realidade dos participantes da pesquisa).

As conclusões do trabalho não podem ser consideradas como uma etapa separada pois estas começaram a serem construídas já no processo de coleta e principalmente no de redução dos dados. Entretanto, a estruturação das conclusões foi realizada depois da finalização de todo o sistema de categorias pois a partir deste conseguiu-se uma fotografia completa dos dados coletados de uma maneira estruturada e sistematizada. As categorias identificadas ajudaram os pesquisadores a concluir sobre as diferentes linhas temáticas do discurso dos entrevistados e também viabilizaram a análise comparativa e de relação entre os diferentes grupos. Foram utilizados neste processo algumas ferramentas de análise como uma matriz de categorias, uma matriz de coocorrência e uma lista de frequências dos dados nas unidades de análise. Estas ferramentas auxiliaram na interpretação de resultados da pesquisa que teve como principal objetivo encontrar conexões entre as diferentes unidades de análise para responder à pergunta de pesquisa. Para garantir a validade das conclusões utilizou-se uma estratégia de verificação por meio de um procedimento de revalidação com alguns entrevistados do trabalho. Finalmente, as conclusões e resultados foram apresentados de forma narrativa e analítica.

4. Resultados e Discussão

Do processo de separação das unidades textuais e de codificação emergiram quatorze códigos. Para uma mesma unidade textual podem ter sido atribuídos diferentes códigos. Essa possibilidade de atribuição é sustentada por Flores¹⁸ “contemplamos a possibilidade de que estas unidades de texto se sobreponham entre si, de modo que uma mesma cadeia textual pertença simultaneamente a duas ou mais unidades”. Estes quatorze são apresentados na Tabela 2 juntamente com as respectivas frequências com que apareceram nos textos, bem como as descrições e uma breve conceituação.

¹⁸ FLORES, 1994, p. 94

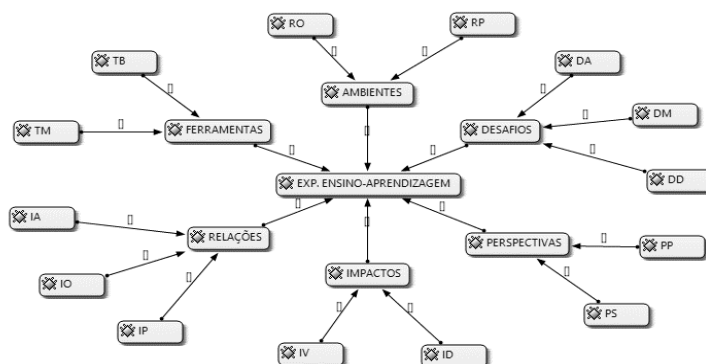
Tabela 2- Resumo dos códigos encontrados

#	Cód	Freq	Descrição	Conceito
1	DA	40	Desafio de Adaptação	Desafios encontrados para adaptação de alunos e professores no ambiente <i>on line</i>
2	DD	6	Desafio de Dimensionamento	Desafios relativos à quantidade ideal de alunos por sala de aula (tanto presencial quanto <i>on line</i>)
3	DM	14	Desafio de Metodologia de Aula	Desafios relativos a questões de metodologia (ex. formas de condução, uso de recursos, adoção de metodologias ativas)
4	ID	40	Impacto Desvantagens	Desvantagens do <i>on line</i> em relação ao presencial
5	IV	42	Impacto Vantagens	Vantagens do <i>on line</i> em relação ao presencial
6	IA	39	Interação Alunos	Relações entre os alunos
7	IO	9	Interação Orientação	Relações entre os alunos e orientador
8	IP	33	Interação Professor	Relação entre os alunos e professores
9	PP	13	Perspectivas Potencial	Potencialidades da tecnologia <i>on line</i>
10	PS	9	Perspectivas Sugestões	Sugestões em relação às perspectivas e melhorias da tecnologia <i>on line</i>
11	TB	22	Tecnologia Barreiras	Dificuldades ou resistências encontradas no uso da tecnologia <i>on line</i>
12	TM	31	Tecnologia Mediação	Tecnologia <i>on line</i> enquanto mediadora das relações (aluno – professor – orientador)
13	RO	120	Rotina <i>On Line</i>	Rotinas desenvolvidas no ambiente <i>on line</i>
14	RP	20	Rotina Presencial	Rotinas desenvolvidas no ambiente presencial

Fonte: Autores

Após o processo de codificação, diferentes códigos foram agrupados em categorias específicas de acordo com as suas afinidades temáticas. Foram definidas seis categorias, que representam núcleos temáticos. A Figura 1 ilustra essas seis categorias (Ambientes, Desafios, Perspectivas, Impactos, Relações e Ferramentas), bem como as relações com seus respectivos códigos atribuídos. Este mapa relacional é chamado de sistema de categorias.

Figura 1 - Sistema de categorias



Fonte: Autores

Para auxiliar a análise foi gerada uma matriz de coocorrência Tabela 3, que indica as relações de ocorrências simultâneas de diferentes códigos para a mesma unidade textual. Percebe-se por essa que os códigos de maior coocorrência são (força da relação acima de 0,6):

- DA (Desafio de Adaptação) com IA (Interação Alunos): 0,7
- DD (Desafio de Dimensionamento) com PS (Perspectivas Sugestões): 0,7
- DM (Desafio de Metodologia de Aula) com IA (Interação Alunos): 0,6; com IP (Interação Professor): 0,7; com TB (Tecnologia Barreiras): 0,9 e com TM (Tecnologia Mediação): 0,7
- IA (Interação Alunos) com IV (Impacto Vantagens): 0,9; e com DM (Desafio Metodologia de Aula): 0,6
- ID (Impacto Desvantagens) com RP (Rotina Presencial): 0,9
- IO (Interação Orientação) com RO (Rotina on line): 0,8
- IV (Impacto Vantagens) com PP (Perspectivas Potencial): 0,6; e com IA (Interação Alunos): 0,9
- PP (Perspectivas Potencial) com RO (Rotina on line): 0,6

Tabela 3 - Matriz de Coocorrência entre códigos

	DA	DD	DM	IA	ID	IO	IP	IV	PP	PS	RO	RP	TB	TM
DA		0,20	0,20	0,70	0,10	0,40	0,11	0,30	0,10	0,40	0,29		0,27	0,15
DD				0,20			0,50	0,40		0,70	0,50			
DM				0,60			0,70	0,20	0,40	0,10	0,11		0,90	0,70
IA					0,27	0,20	0,47	0,90		0,20	0,26	0,13	0,11	0,11
ID						0,40	0,24	0,30			0,26	0,90	0,19	0,30
IO							0,50	0,13			0,80	0,40	0,30	0,11
IP								0,12	0,20	0,20	0,20	0,18	0,12	0,14
IV									0,60		0,32	0,30		0,26
PP										0,10	0,60	0,30		0,13
PS											0,50	0,40		0,11
RO												0,20	0,18	0,23
RP													0,20	0,20
TB														
TM														

Fonte: Autores

Das relações de coocorrência entre os códigos é possível verificar que o código DM (Desafio de Metodologia de Aula) mantém uma alta relação com outros 4 códigos IA (Interação Aluno), IP (Interação Professor) TB (Tecnologia Barreiras) e TM (Tecnologia Mediação). Infere-se dessas ocorrências que os entrevistados atribuem uma grande importância a questões ligadas a formas de interações e de tecnologia (mediação e barreiras) que se relacionam às metodologias utilizadas nas aulas *on line*. A seguir serão feitas análises dos dados a partir das seis categorias definidas, que serão discutidas de forma mais detalhada com base nos respectivos códigos e as suas unidades textuais.

4. 1 Categoria ambientes

Os códigos que compõem a categoria ambientes RO (Rotina *On Line*) e RP (Rotina Presencial), demonstram os processos de ensino-aprendizagem nos formatos *on line* e presencial. Nesta categoria entraram diferentes tipos de unidades textuais relacionadas ao contexto das rotinas dos entrevistados. Podem-se encontrar relatos de situações cotidianas que vão desde o processo seletivo até rotinas relacionadas às aulas *on line*.

Entrevistado D: Eu acho que fica muito mais difícil você conseguir é, criar laços, ou conhecer melhor as pessoas quando você tá no remoto né, então você tem, por exemplo tinha, na minha entrevista tinha quatro professores fazendo a entrevista online, eu ali no celular, então assim é uma coisa maluca.

Entrevistado A: Como o volume de leitura não para, a gente acaba ficando preso na tela do notebook ou do computador o dia inteiro porque você precisa ler o material, precisa ler o artigo e isto também é muito cansativo, você não tem mais o contato com o papel... com o cheiro da tinta... e a gente percebe que o volume de material aumentou.

O código RO (Rotina *on line*) é o único que apresenta relações com todos os outros códigos por estar relacionado ao contexto da pesquisa, o que demonstra que as entrevistas conseguiram capturar o objetivo principal do trabalho. Pode-se perceber, entretanto, que o código RO se relaciona com maior força com os códigos IO (Interação orientador) e PP (Perspectivas Potencial). Este relacionamento de RO (Rotina *on line*) com IO (Interação orientador) aponta para a percepção de que, ainda que seja mais difícil criar vínculos no ambiente *on line*, é possível manter uma relação próxima com o orientador desde que haja esforço de ambas as partes e que a tecnologia, se bem usada, pode inclusive facilitar este tipo de relação.

Entrevistado D: O primeiro encontro com o meu orientador foi presencial, todos os outros foram virtuais. Facilita né, é... o orientador mandar um áudio no WhatsApp falando “olha mexe aqui, faz isso” um e-mail tal.

Já sobre a relação de RO (Rotina *on line*) com PP (Perspectiva potencial), percebe-se que os entrevistados enxergam um grande potencial para o *on line* transformar o futuro do ensino.

Entrevistado A: Acho que esta construção ela vai começar e depois ela vai continuar... acho que vai reduzir o número de aulas presenciais né? E deve... as instituições vão focar mais na questão da aula *on line*. Primeiro por todos os problemas né que esta pandemia está gerando também pela contenção do custo né?... que acho que de alguma forma as instituições, e as empresas e as organizações conseguiram reduzir custo né?

4.2 Categoria Ferramentas

Os códigos que compõem a categoria Ferramentas são relacionados à Tecnologia. Perceberam-se várias considerações dos entrevistados em relação à Tecnologia enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os entrevistados entendem que ainda existem barreiras a serem superadas pela tecnologia principalmente no que se refere à comunicação e às interações entre alunos e professores. Esta relação pode ser encontrada na matriz de coo-

corrência da Tabela 4, na qual tanto TB (Tecnologia Barreiras) quanto TM (Tecnologia Mediação) mantém fortes relações com DM (Desafios de Metodologia de Aula).

Entrevistado B: A tecnologia escolhe uma voz ali para dar de predominância, ou seja, e tem um momento em que os dois estão falando e dá um corte assim no... na comunicação. Quando nós dois estamos conversando pessoalmente você pode me cortar. Eu vou continuar falando você vai continuar falando e todo mundo vai escutando. Quando você faz isso na ferramenta não acontece isso. Né?

Entrevistado A: Eu acho que primeiro é unificar a plataforma adequada de acesso. Porque... se usa várias plataformas né? Zoom, Jit, Google Meet, Moodle, né? Acho que sei lá... propor plataformas mais acessíveis de acesso que sejam mais estabilizadas, entende?

4.3 Categoria desafios

Os códigos que compõem a categoria desafios são DA (Desafios de Adaptação) que trata de desafios percebidos pelos entrevistados no processo de adaptação tanto de alunos quanto professores no ensino *on line*, DM (Desafios de Metodologia de Aula) que relacionam-se a desafios percebidos nas formas de condução das aulas e discussões no ambiente *on line* e, finalmente, DD (Desafio Dimensionamento) que aponta para a questão da melhor adequação da quantidade de alunos nas turmas para manter a qualidade do ensino e das interações. O desafio com maior incidência nas unidades textuais foi o relativo à adaptação no ambiente *on line* (40 incidências), o que mostra uma grande preocupação dos entrevistados na adaptação de alunos e professores para esta “nova realidade”.

Entrevistado A: Eu acho que falta um pouco adaptação nossa quanto aluno ao procedimento *on line* que eles estão colocando...

Por meio da análise da matriz de coocorrência verifica-se, no geral, maior força de relação dos códigos desta categoria com os da categoria relações. Este achado aponta para uma preocupação dos entrevistados em relação às interações (perdas, ganhos e desafios) tanto entre aluno-professor quanto entre alunos.

Entrevistado D: Eu vejo uma grande diferença de quando eu estudava no presencial, se a gente visse, se a gente tinha um conteúdo muito extenso né, numa determinada disciplina e a gente achava que não fazia muito sentido, os alunos conversavam com os professores, o professor flexibilizava alguma coisa, é entendia melhor uma tarefa que precisava ser feita.

A partir destes desafios, identificou-se também, uma forte relação entre DD (Desafio Dimensionamento) e PS (Potencial Sugestões). Podem-se encontrar aqui algumas sugestões dos entrevistados de como, em sua visão, deve-se desenvolver no futuro um ambiente de ensino *on line* (ou híbrido) que garanta qualidade do ensino e incentive as interações.

Entrevistado C: Mas assim poderia ser melhor eu acho que para um senso eu acho que 10 alunos seria o número razoável para você ter na sala. Mais do que 10 alunos você começa a perder o contato entre os alunos e os professores.

Entrevistado E: Sinceramente eu acho que, que tem, tem grande chance da gente é... fazer um estudo híbrido e nunca mais voltar para o físico totalmente.

4.4 Categoria Impactos

Os códigos que compõem a categoria Impactos estão relacionados às vantagens e desvantagens que os entrevistados percebem na adoção do ensino *on line*. As vantagens mais pontuadas são referentes a ganho de eficiência e tempo pela menor necessidade de deslocamentos e facilidade / rapidez de acesso às aulas *on line* (o que pode eventualmente se transformar em maior cobrança dos professores em relação aos alunos). Os entrevistados entendem que estes ganhos podem ir além das experiências de ensino possibilitando inclusive maior qualidade de vida.

Entrevistado A: Porque o fato do aluno não ter que se deslocar, o fato de o aluno estar sempre ali presente, não tem problema com transporte, não tem problema com carro, não tem problema com estacionamento...

Entrevistado E: Digamos aí que eu tô tendo um contato muito melhor com a minha filha é é... por conta da pandemia. Então eu tô tendo um tempo que eu não teria disponível pra ela e eu acho isso muito rico né. Então essa questão que você falou de estar com a família pra mim é fantástico...

Já em relação às desvantagens, foi frequente a preocupação dos entrevistados com a construção de relações e à questão da formação de vínculos (tanto em relação a outros alunos quanto aos professores). Os entrevistados entendem que o presencial incentiva uma interação mais casual (por exemplo nos encontros rotineiros nas Universidades), mais frequentes e de caráter mais pessoal, incentivando a construção de relacionamentos mais fortes.

Entrevistado C: Porque hoje para você falar com alguém você precisa marcar um horário. Quando você está no presencial você simplesmente interage com as pessoas. Né? E aí os vínculos vão sendo criados naturalmente.

Entrevistado D: “Aí, quando você vai pra um modo remoto, você tá numa sala que você não conhece ninguém, você nunca viu seu professor pessoalmente, a sua turma né, também é a primeira vez que você tá ali junto, então você não tem aquela abertura que você teria presencialmente né...”

Vale destacar que, conforme Tabela 4, a incidência dos códigos relacionados a vantagens (42) e desvantagens (39) é bastante similar; o que pode denotar que os entrevistados enxergam um equilíbrio entre estas duas dimensões de oposição. O trecho abaixo é um exemplo de como os entrevistados percebem, ao mesmo tempo, vantagens e desvantagens no *on line*.

Entrevistado D: Tá, a vantagem é não ter despesas e o tempo de deslocamento pros lugares. As desvantagens... é a ausência de socialização e a fadiga do Zoom [Risos] é ficar muito tempo sentada... isso é muito estressante demais. E eu acho que é isso.

Entrevistado C: Ah... vamos lá... tem vantagens e desvantagens... a vantagem é que as pessoas ficam muito mais acessíveis. Não só os professores da sua instituição, mas os professores das outras instituições. Então você...

4.5 Categoria Relações

Os códigos que compõem a categoria Relações estão ligados aos três tipos de relacionamento identificados: professor-aluno, orientador-aluno e entre alunos. De acordo com a matriz de coocorrência da Tabela 4, a interação professor-aluno tem uma forte relação com o código metodologias de aula, o que sugere a importância, na visão dos entrevistados, que as metodologias de aula no *on line* sejam adaptadas de maneira a se adequar à nova realidade de ensino-aprendizagem bem como propiciar formas melhores de interação.

Entrevistado D: Percebo um volume de trabalho muito maior no doutorado aí volume de trabalho no sentido de, de material de leitura, é preparação fora de, é hoje eu tenho assim, sei lá tem alguma disciplinas que pedem no intervalo de uma semana pra que você leia 20 papers e faça resenha de “X” papers e apresente isso no intervalo de uma semana, e aí quando você tem mais disciplinas ao mesmo tempo é... a dedicação que você tem que ter pra isso é muito... e, eu não entendo isso como particularidade do doutorado tá, eu acho que é uma, talvez tenha

algo que precisa ser ajustado em termos de, o que é o ambiente remoto?

Assim como no item anterior de vantagens e desvantagens, a forte relação entre os códigos Interação Alunos e Impacto Vantagens ilustrados na Tabela 4, corrobora uma visão de dualidade dos entrevistados sobre a capacidade do *on line* de facilitar ou dificultar interações.

Entrevistado A: Eu acho que com o on line você perdeu o contato físico. O tete a tete. O encostar. O pegar na mão. Isto. Isto o on line está afastando as pessoas. Você conviver pessoalmente, olhar nos olhos da pessoa

Entrevistado E: É... e estou pra te dizer assim é, eu acho que eu aproveitei mais as minhas disciplinas online do que presencial porque não tem ninguém falando é... então essa... do mesmo jeito que eu acho que a interação é legal, eu acho que... a interação de algumas pessoas atrapalha e a pessoa vai trazer a relação da vida dela com a aula, relação dela com o marido e a aula e aí você perde 30 minutos debatendo uma coisa que não tem nada a ver

Efeito semelhante é percebido nas relações dos alunos com o orientador. Se, por um lado, o *on line* possibilita a orientação remota estando o aluno e o orientador em localizações distantes, por outro, esta distância física pode dificultar a formação de vínculos além de trazer perdas no processo de comunicação.

Entrevistado E: Um outro ponto que, que, que eu acho que no presencial é ruim, então orientação, eu cansei de ficar esperando meu orientador por 1, 2, 3 horas porque ninguém deixava ele sair lá da salinha dele, porque cada hora chegava uma coisa diferente e você fica lá plantado esperando o cara.

Entrevistado C: *É então se você for fazer uma coorientação com professor internacional você manda o link igual você mandou um link para mim agora e nós dois estamos em São Paulo, mas você poderia estar em Singapura e eu em São Paulo. Então isto facilita muito muito, o mundo fica muito mais próximo né? E o acesso às universidades...vantagem é você ter acesso a orientadores a professores em qualquer lugar do mundo.*

4.6 Categoria perspectivas

Os códigos que compõem a categoria perspectivas são PP (Perspectivas Potencial) e PS (Perspectivas Sugestões). Nesta categoria percebe-se a visão mais prospectiva que os entrevistados possuem com relação ao potencial de mudança

apresentado pela tecnologia *on line*, assim como sugestões para melhorias e para melhor adaptação.

Entrevistado C: Olha eu acho que isso vai remodelar toda a indústria da educação né vai remodelar toda a indústria da educação

Entrevistado E: Não, eu acho que para o *Stricto Sensu*, para o *Stricto Sensu*, tem que ter limitação de alunos por sala de aula tem que ter uma limitação baixa tipo 10 alunos... 10 alunos para o professor poder de fato interagir com os alunos e não pode ser uma aula de conteúdo... porque conteúdo está abundante aí na Internet...

5. Considerações Finais

Todos os entrevistados entendem que a tecnologia *on line* chegou para ficar e que ao mesmo tempo que já está transformando a experiência de ensino-aprendizagem, ainda tem um longo caminho e potencial de desenvolvimento. Os entrevistados enxergam a adoção do *on line* no ensino como “*um caminho sem volta*”. Isto não significa, entretanto que enxerguem apenas vantagens nesta adoção. As entrevistas marcaram fortemente a dualidade de visão entre pontos positivos e negativos do *on line*. Se por um lado ganha-se em eficiência, custo e a possibilidade de se conectar remotamente de qualquer lugar do mundo, por outro, na visão dos entrevistados, ainda há um longo processo de adaptação em relação às interações e à criação de vínculos mais profundos.

A tecnologia, enquanto mediadora, demonstra um enorme potencial de conectar as pessoas e de facilitar processos de troca, mas ao tempo ainda existem barreiras que precisam ser superadas como, por exemplo, a dificuldade de comunicação em grupos grandes e a capacitação dos professores na utilização de recursos capazes de motivar interações durante as aulas. Este ponto relacionado à metodologia das aulas foi bastante citado pelos entrevistados e sugere que ainda há uma lacuna de adaptação a este novo ambiente. Apesar de que antes da pandemia já havia um forte movimento para a adoção de novas tecnologias de EAD, a necessidade de adoção do ensino *on line* emergencial remoto acelerou a necessidade deste processo de adaptação. Neste contexto, emergiram diversas sugestões de melhoria. Nas entrevistas foram identificadas questões relacionadas à adequação e dimensionamento do número de alunos por turmas, a necessidade de evolução de recursos pedagógicos das plataformas, bem como cursos e treinamentos para melhorar a utilização destes recursos. Como vai ser exatamente no futuro, ainda não se sabe. Entretanto, os entrevistados enxergam uma possibilidade de convivência entre o *on line* e o presencial por meio de um ensino híbrido.

Triangulando os resultados empíricos com o referencial teórico percebe-se que a pandemia da COVID-19 acelerou a necessidade de transformação digital das instituições cujos alunos foram entrevistados. Ainda que o uso da tecnologia tenha

sido implementado (na maioria dos casos de maneira forçada), percebe-se a necessidade de melhoria nas habilidades digitais de professores e alunos ao mesmo tempo que se enxerga uma oportunidade de se adotarem técnicas e práticas pedagógicas mais inovadoras e criativas potencializando o uso destas tecnologias. Os diferentes habilitadores da transformação digital precisam ser compreendidos e trabalhados de maneira integrada para maximizar os potenciais benefícios desta nova realidade. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem percebe-se que a tecnologia digital atende bem ao aprendizado por transmissão no qual o foco é a “passagem de informação” dos professores aos alunos. Entretanto, o distanciamento físico e a maior dificuldade de criação de vínculos podem impactar experiências de ensino mais profundas relacionadas a uma aprendizagem mais significativa e a processos educativos mais individualizados e exploratórios. Por outro lado, entende-se que a tecnologia, se bem utilizada, pode auxiliar no papel mediador do professor e na possibilidade do uso de inovações e de criatividade para desenvolver um processo educacional mais interativo contribuindo para o desenvolvimento individual e coletivo. Professores e alunos precisam estar abertos e dispostos a superar dificuldades e, juntos, desenvolver métodos mais eficazes de ensino-aprendizagem que façam o melhor uso destas novas tecnologias.

É importante destacar que, por se tratar de um trabalho qualitativo, os achados não devem ser generalizados. Entende-se que as percepções dos entrevistados são condicionadas à realidade de cada um e que, portanto, as perspectivas identificadas são de caráter pessoal. Entretanto, vale esclarecer que o objetivo do trabalho não foi apenas coletar percepções individuais, mas sim tentar capturar a essência de um fenômeno social. Neste sentido avaliamos que a quantidade dos entrevistados pode trazer limitações. O fato de se ter realizado uma pesquisa teórica em relação aos temas de ensino-aprendizagem e transformações tecnológicas, apenas após a pesquisa empírica pode também ter prejudicado a profundidade dos resultados da pesquisa. Por outro lado, entende-se que as experiências capturadas durante o trabalho podem colaborar com a compreensão deste fenômeno e apontar caminhos para pesquisas futuras. Os autores acreditam que a adição das novas tecnologias *on line* ao processo de ensino-aprendizagem será uma constante daqui para frente. Sendo assim, é preciso que haja um maior engajamento da comunidade acadêmica para ajudar na compreensão e contínua melhoria destas experiências.

Referências Bibliográficas

BARRETO, M. O.; MARTÍNEZ, A. M. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. Campinas. Estudos de Psicologia v. 24, n. 4, p. 463–473, 2007.

BODDY, C. R. Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, v. 19, n. 4, p. 426–432, 2016.

- FLORES, J. G. Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.
- HININGS, B., GEGENHUBER, T. GREENWOOD, R. Digital innovation and transformation: An institutional perspective. *Information and Organization*, p. 52-61, 2018.
- MERRIAM, S. B. *Qualite Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- MILENA, Z.; DAINORA, G., STANCU, A. Qualitative research methods: A comparison between focus-group and in-depth interview. *Annals of Faculty of Economic*, p. 1279-1284, 2008.
- OLIVEIRA, K.; DE SOUZA, R. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 18, n. 1, 2020.
- QU, S.; DUMAY, J. The Qualitative Research Interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*. p. 238-264, 2011.
- SACCOL, A. Z. Um Retorno ao Básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa de administração. Santa Maria. *Rev. Adm. UFSM*, v. 2, n. n. 2, p. 250-269, 2009.
- SANTOS, H.; BATISTA, J.; MARQUES, R. P. Digital transformation in higher education: the use of communication technologies by students. *Procedia Computer Science*, v. 164, p. 123-130, 2019.
- SILVA, E. A.; DELGADO, O. C. O Processo de Ensino-Aprendizagem e a Prática Docente: Reflexões. *Espaço Acadêmico*, v. 8, n. 2, p. 40-52, 2018.
- VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 1, p. 11-19, 2003.
- VERGARA, S. C. *Projetos e relatório de pesquisa em administração*. São Paulo. Atlas, ed. 2, 1998.
- VIAL, G. Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *Journal of Strategic Information Systems*, p. 118-144, 2019.

O ELEMENTO DO LÚDICO E DO JOGO COMO POTENCIALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO CRIATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

ANDRÉ WHITAKER

Universidade Presbiteriana Mackenzie

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES

Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. Introdução

A internet possibilitou para as pessoas um meio extremamente prático de acesso à informação¹²³ e de manipulação ativa de conhecimento⁴. A facilidade na obtenção de novos dados abriu espaço para o debate sobre como o acesso à rede digital pode se revelar útil para a prática didática, mas também compreender como a enorme quantidade e velocidade de dados a que os jovens são expostos acompanham as dificuldades de filtro de tais informações.

É importante identificar outras possibilidades de ensino para ir além do uso de ferramentas de pesquisa hoje disponíveis de forma instrumental. Além disso, deve-se ensinar às pessoas a se adaptarem às ferramentas de pesquisa do futuro, quando estas forem inventadas, de forma que os dados coletados venham de fontes confiáveis e que possam ser apropriadas de acordo com a potência que possuem. Por causa disso, é tão importante, hoje, pensar em metodologias que incentivem estudantes a incorporar a cultura digital de forma crítica e criativa.

O atual modelo tradicional de educação é um subproduto do século XIX, inspirado em modelos de linhas de montagem de fábricas da época⁵, onde trabalhadores obedeciam às instruções de uma pessoa com cargo superior sem questionar, e

¹ cf. SOUZA, M. C. S. A hibridização como caminho para a inovação do ensinoaprendizagem. *EmRede: revista de educação a distância*, Brasil: 2019, v. 06, n. 01, p. 172-183.

² cf. KNUPPEL, M. A. C. Webséries como objetos educacionais na cultura digital: multimodalidade e multiletramentos. *EmRede: revista de educação a distância*, Brasil: 2019, v. 06, n. 01, p. 86-102.

³ cf. TORI, R. Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância. *EmRede: revista de educação a distância*, São Paulo: 2015, v. 02, n. 02, p. 44-55.

⁴ cf. SOUZA, 2019.

⁵ cf. VALENTE, 2007 apud VALENTE, J. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*: Curitiba, PB, n. 4, p. 79-97, 2014

eram organizados em fileiras, com horários fixos para a realização de determinadas atividades e descanso, sem poder conversar. Porém, se este sistema educacional foi projetado para simular as condições de trabalho da época, hoje, ele desconsidera as mudanças da contemporaneidade. Pelas palavras de Tori:

Um jovem acostumado a interagir o tempo todo, e a procurar na internet as informações e conteúdo que deseja, certamente terá dificuldade em aceitar e aproveitar um modelo de ensino baseado em aulas expositivas e em fornecer todas as respostas ao aluno antes mesmo de ele sentir qualquer curiosidade em recebê-las.⁶

Moreira⁷ sinaliza que, para um conteúdo ser aprendido de maneira significativa, ele precisa fazer sentido quando analisado junto aos conceitos já conhecidos pelo indivíduo e que o estudante deve também ser capaz de reproduzir tal conteúdo de sua própria maneira.

O problema surge quando, devido a uma metodologia primitiva aplicada em sala de aula, apoiada pela exposição de conteúdos de forma monótona, pautada na oralidade, sem a possibilidade de participação ativa do estudante e que, em sua perspectiva, não possui relevância em sua vida cotidiana atual ou futura, tais conteúdos são utilizados apenas para aprovação em exames e, depois de utilizados, são descartados. Este tipo de aprendizagem é nomeado por Ausubel como aprendizagem mecânica⁸.

Hoje, vários mercados de trabalho exigem pessoas que saibam trabalhar em grupo, compartilhar ideias, inovar e refletir⁹. Ou seja, até mesmo em sua principal proposta a que se propõe a cumprir — que seria o de preparar as pessoas para o mercado de trabalho — o sistema pedagógico tradicional falha, pois não oferece de fato um ambiente propício para o desenvolvimento do trabalhador do século XXI.

O desenvolvimento de um potencial criativo e curioso é um fator fundamental na aprendizagem de ferramentas novas que, de forma cada vez mais acelerada, são substituídas e passam a ser consideradas obsoletas¹⁰. É necessário criar condições para atingir objetivos educacionais de forma assertiva e que permita às pessoas se adaptarem ao futuro de forma autônoma, crítica e criativa para compreender as transformações da sociedade. Nesse sentido, os mais variados tipos de jogos podem ser úteis neste objetivo educacional e, uma vez que

⁶ TORI, 2015, p. 47.

⁷ cf. MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review*. Porto Alegre: 2011 v. 1(3), p. 25-46, 2011.

⁸ cf. *Ibidem*.

⁹ cf. ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L. O desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio de design de games por crianças na escola inclusiva. *Revista Bras*. Bauru: Ed. Esp, 2019, v. 25, n. 01, p. 17-36.

¹⁰ cf. LOPES, A. L. S.; VIEIRA, M. M. S.; HARDAGH, C. C. Formação continuada de professores em contextos virtuais: As redes de colaboração como novas formas de aprender e ensinar. In Silva, FERREIRA, G. (org.). *Educação: Política Estrutura e Organização*, Brasil: Ed. Atena, 2019b.

muitos jogos tendem a simular desafios em determinados contextos e sob determinadas regras para serem resolvidos, eles podem desenvolver a capacidade de resolução de problemas e capacidade criativa das pessoas de forma lúdica e espontânea. Para poder analisar o uso de jogos e o seu potencial no desenvolvimento criativo, é primeiramente necessário, porém, compreender o que se entende por *criatividade* e o que pode vir a ser interpretado como *jogo*, além de quais aspectos do jogo se encaixam no âmbito educacional.

2. A criatividade e o lúdico: condições para o desenvolvimento do jovem e adolescente do século XXI

2.1. Criatividade

Pode-se compreender a criatividade simplesmente como o ato de criar coisas novas para aliviar dores ou satisfazer necessidades coletivas ou individuais¹¹¹². Trata-se de uma atividade que exige os mais elevados níveis de abstração¹³ e que revela uma tendência humana para a autorrealização¹⁴.

O pensamento criativo se caracteriza principalmente por ser um processo irracional, com suas raízes presas na imaginação do indivíduo. Trata-se também de uma prática que exige um alto nível de ousadia por parte da pessoa, pois esta é uma atividade que implica na exploração do desconhecido¹⁵.

Uma ideia apenas pode ser entendida como criativa se ela puder criar um produto concreto que seja capaz de resolver um problema de forma funcional e ético para a realidade na qual a invenção surgiu¹⁶. Isso não significa, porém, que fracassos não possam ser definidos como criativos. Pelo contrário, o fracasso faz parte desse processo¹⁷. O ato criativo pode ter suas hipóteses testadas no mundo real e, mesmo que tais hipóteses não deem certo, esses fracassos são vistos como pedagógicos, pois ensinam como não fazer algo ou como não solucionar um problema e podem ser usados para a criação de projetos mais eficazes¹⁸.

A criatividade humana é uma característica de grande profundidade abstrata¹⁹, resultado da interação de diversos fatores cognitivos – simbolização, associação, memória, fala, escuta, percepção, etc. –, de fatores afetivos – emoção,

¹¹ cf. CAVALCANTI, J. A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) educar*, Brasil: 2006, n. 11, p. 89-98.

¹² cf. BONO, 1994 apud BRICENO, E. D. La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicol. esc. educ.*, México: 1998, p. 43.

¹³ cf. CAVALCANTI, 2006.

¹⁴ cf. ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília: 2003, v. 19, n. 01, p. 01-08.

¹⁵ cf. CAVALCANTI, 2006.

¹⁶ cf. *Ibidem*.

¹⁷ cf. EAGLEMAN D.; BRANDT, A. *Como o cérebro cria: o poder da criatividade humana para transformação do mundo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

¹⁸ cf. *Ibidem*.

¹⁹ cf. CAVALCANTI, 2006.

afeto, projeção, etc. –, da personalidade individual – coragem, flexibilização, originalidade, etc. –, e estímulos externos como o ambiente familiar, social e educacional^{20 21 22 23 24}.

É importante destacar certas características externas à criatividade, mas que interferem em seu conceito mesmo assim, como: 1) o que é definido como criativo ou não será decidido pela sociedade e seus valores intrínsecos a partir da ideia criativa por meio da qual surgiu²⁵²⁶. Isso significa que uma mesma ideia pode ser considerada como extremamente criativa em um ambiente social e temporal enquanto em outro não; 2) um ato verdadeiramente criativo exige um conhecimento especializado sobre a área em questão na qual o indivíduo deseja atuar²⁷²⁸. Caso contrário, existe o risco da pessoa criativa apenas gerar ideias já existentes ou que não sejam capazes de ser postas em prática. Esta característica também implica a ideia de que o ato criativo pode ser usado como uma excelente ferramenta para a aquisição de conhecimentos em áreas diversas²⁹; 3) o ato criativo não é capaz de se desenvolver em um ambiente vazio³⁰. Toda ideia surge inspirada em um ou mais conceitos anteriores de conhecimento do indivíduo³¹; e 4) os valores e normas do ambiente familiar, institucional, escolar, etc. que rodeiam o indivíduo e que o cercaram durante seu desenvolvimento podem estimular, ignorar ou dificultar a manifestação de atos criativos, resultando em diferentes níveis de capacidade criativa na formação individual³²³³³⁴.

De acordo com Sternberg e sua *Teoria do Investimento em Criatividade*³⁵, o comportamento criativo é resultado da convergência de seis fatores distintos e inter-relacionados, são eles: 1) a *Inteligência*, que implica na capacidade de ver ideias sob novas perspectivas e reconhecer, dentro das próprias ideias, em quais vale a pena investir além de ter a capacidade de persuadir outras pessoas sobre o seu valor. É também dentro desta área que o autor propõe três tipos de *insights* criativos: quando uma pessoa consegue reconhecer em um problema informações relevantes que podem não ser imediatamente óbvias – *insight de codificação seletiva* –, quando uma pessoa percebe que informações de seu passado podem

²⁰ cf. ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e ensino. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília: 1986, p. 13-16.

²¹ cf. CAVALCANTI, 2006.

²² cf. EAGLEMAN; BRANDT, 2020.

²³ cf. BRICENO, 1998.

²⁴ cf. BODEN, 1994 apud BRICENO, 1998.

²⁵ cf. ALENCAR; FLEITH, 2003.

²⁶ cf. EAGLEMAN; BRANDT, 2020.

²⁷ cf. CAVALCANTI, 2006.

²⁸ cf. EAGLEMAN & BRANDT, 2020.

²⁹ cf. CAVALCANTI 2006.

³⁰ cf. ALENCAR; FLEITH, 2003.

³¹ cf. EAGLEMAN; BRANDT, 2020.

³² cf. ALENCAR, 1986.

³³ cf. BRICENO, 1998.

³⁴ cf. EALGEMAN; BRANDT, 2020.

³⁵ cf. ALENCAR; FLEITH, 2003.

ser aproveitadas para resolver o problema presente – *insight de comparação seletiva* – e quando uma pessoa reúne informações cuja conexão não é óbvia – *insight de combinação seletiva* –; 2) os *Estilos Intelectuais*, que tratam sobre como a pessoa usa, explora e utiliza sua inteligência, havendo três principais tipos: o *legislativo*, presentes em pessoas que gostam de formular problemas e criar novas regras, o *executivo*, pessoas que gostam de implementar ideias e o *judiciário*, pessoas que gostam de emitir julgamentos e avaliações sobre regras, pessoas, tarefas, etc.; 3) o *Conhecimento*, que representa como uma pessoa pode obter informações para a formação de uma nova ideia criativa. Esta característica diz respeito à especialização na área de atuação, podendo esse conhecimento ser adquirido de maneira formal, alcançado através dos mais diversos meios de instrução como livros, palestras, podcasts, aulas, etc. ou de maneira informal, obtido pela dedicação a uma determinada área e raramente sendo lecionado de forma explícita; 4) a *Personalidade*, tratando-se de características mais propensas de emergir em pessoas tidas como altamente criativas, como a predisposição a correr riscos, confiança em si mesmo, tolerância à ambiguidade, abertura a novas ideias, perseverança frente a potenciais desafios que possam surgir e autoestima; 5) a *Motivação*, ou seja, a força impulsionadora do ato criativo, podendo esta ser intrínseca, como a autossatisfação ou o prazer ou extrínseca, como prêmios, dinheiro ou reconhecimento. Apesar de a motivação intrínseca ser mais poderosa, de forma mais frequente, a interação de ambos os tipos de motivação no indivíduo pode fortalecer mais a criatividade; e 6) o *Contexto social*, que diz respeito ao grau no qual a sociedade que nos rodeia favorece e encoraja a extensão e a geração de novas ideias ou não, além de oferecer suporte e avaliação do produto criativo final. Todos esses elementos devem ser vistos de forma interativa e não de forma isolada.

Csikszentmihalyi salienta como “a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre seus pensamentos e o contexto sociocultural que o cerca”³⁶. Nas palavras deste autor, “é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente do que tentando fazê-las pensar de modo criativo”³⁷. Este autor defende que a criatividade é resultado da interação de três fatores: *o indivíduo*, com sua bagagem genética, social e experiências pessoais, *o domínio*, englobando conhecimentos e *os procedimentos culturais* sobre a área e o campo. Este último engloba as pessoas que julgam e avaliam se uma ideia é verdadeiramente criativa ou não e deve, portanto, ser incluída no domínio da área. Para gerar pessoas criativas, é de extrema importância que o indivíduo se encontre em um ambiente que estimule a produção criativa. Potencializando ainda mais esta ideia, Vygotsky³⁸ comenta como

³⁶ CSIKSZENTMIHALYI, 1996 apud ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 2

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ cf. VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: 2011, v. 37, n. 04, p. 863-869.

formas superiores de pensamento apenas são desenvolvidas quando existe uma necessidade dessa habilidade cognitiva se desenvolver no ambiente que rodeia o indivíduo. De forma simples, “se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca vai pensar”³⁹. Ou seja, a estimulação da criatividade apenas pode ocorrer em locais onde o indivíduo é estimulado a pensar de forma criativa a como solucionar problemas em seu ambiente social ou privado.

Miel⁴⁰ explica que o processo criativo possui quatro etapas. A primeira etapa, nomeada de *abertura*, ocorre quando uma pessoa se permite experimentar novas coisas, obtendo novas experiências e ganhando conhecimento sobre uma ou mais áreas. A segunda etapa, a *focalização*, muito difícil de ser percebida. Trata-se do momento de organização e filtro dos dados coletados durante a abertura. Esta organização pode ser feita de forma consciente, impulsiva, intuitiva ou na forma de um *insight*. A terceira etapa trata-se da *criação da ideia em si* dando vida à ideia criativa. Por último, existe a quarta etapa, denominada *encerramento* com critérios de autoavaliação que podem ser rigorosos, ou seja, um projeto pode nunca terminar pois o autor sempre encontra mais um defeito a ser consertado. Porém, em algum momento o projeto deve ser finalizado. Esta etapa também pode ser bastante desafiadora quando se tem em mente que a finalização de um projeto criativo significa expô-lo a um público e ter que lidar com críticas e sugestões externas.

Para Eagleman e Brandt⁴¹, novas ideias nunca vêm do nada. O produto criativo nasce por meio da *mesclagem*, *quebra* ou *entortamento* de ideias, símbolos, produtos, conceitos, imagens ou objetos anteriores. O ato de *mesclagem* simboliza a união de duas ideias em uma só⁴², por exemplo, a representação do personagem antropomórfico do mito grego, o Minotauro nada mais é do que a união do corpo de um homem com a cabeça de um touro.

A *quebra* de conceitos trata da divisão de uma ideia, produto, valor, conceito, corpo, etc. em fragmentos e re-união destes fragmentos em uma nova forma⁴³. Como exemplo deste tópico, pode-se observar o Complexo de Édipo desenvolvido por Freud. O mito de Édipo diz respeito a um homem que, ao descobrir ter assassinado seu próprio pai e casado com sua mãe, fura os próprios olhos e decide isolar-se. Apesar de o mito original ser mais extenso e complexo que isso, esta é a principal e única característica que fez Freud homenagear a história em um de seus principais conceitos: o desejo pela atenção materna e rivalidade por esta atenção contra a figura paterna, típica do desenvolvimento infantil.

³⁹ Ibidem, p. 866.

⁴⁰ cf. FLEMMING, D. M. *Criatividade e jogos didáticos*. São José: Saint Germain, 2003.

⁴¹ cf. EAGLEMAN & BRANDT, 2020.

⁴² cf. Ibidem.

⁴³ cf. Ibidem.

Desta forma, o mito original foi fragmentado e apenas uma de suas características – e não ele por inteiro, com todas as suas simbologias – é incorporada em outro conceito.

O ato de *entortar* trata-se de dar nova vida a velhos conceitos, produtos, ideias, etc. transformando-os em coisas novas⁴⁴. Como exemplo, pode-se falar sobre as diferentes formas que uma criança se diverte com objetos cotidianos de uma casa, ao amarrar um cobertor sobre o pescoço: o indivíduo magicamente torna-se um super-herói.

A criatividade desenvolvida de forma espontânea acaba por envolver temas que tocam o indivíduo em um nível emocional⁴⁵. Este aspecto da criatividade é importante principalmente por se relacionar com a criança curiosa que existe dentro de cada pessoa⁴⁶. Esta criança interior, por meio da brincadeira espontânea, pode revelar e desenvolver o verdadeiro *self* da pessoa – ou seja, a personalidade individual por inteiro do indivíduo – que trabalha de forma criativa⁴⁷ e, por meio do lazer do ato criativo, pode criar um produto concreto estabilizador entre a razão e a emoção⁴⁸. Esta manifestação criativa e espontânea, dotada de regras e desenvolvida de forma que envolva a pessoa de maneira prazerosa, está diretamente relacionado aos *jogos sociais, educacionais e individuais*.

2.2. O jogo e o lúdico

Por meio da análise de diversos autores como, por exemplo, Johan Huizinga, Donald Woods Winnicott, Leandro Demanciano Costa, Lev Vygotsky, Alfeu Marcatto, Dora M. Kalfé etc., fica perceptível que a definição de jogo como um conceito fundamental para o desenvolvimento psicossocial humano pode ser dividido em três categorias: os *jogos individuais*, que são as crenças, trabalho, atividades de lazer, papéis sociais, etc. carregados pela pessoa; os *jogos sociais*⁴⁹: tradições, normas, leis, tabus, estruturas religiosas, hierarquias, etc. de uma sociedade e os *jogos educacionais*, englobando metodologias aplicáveis em salas de aula e a maneira individual com que cada pessoa aprende um novo conteúdo da melhor forma. É importante destacar como estas três categorias de jogos raramente encontram-se isoladas. Um mesmo jogo pode ser interpretado por uma perspectiva de jogo individual e educacional, por exemplo. Estes três tipos de jogos também não são independentes, sendo afetados uns pelos outros constantemente. Um jogo social pode afetar diretamente um jogo individual por exemplo.

⁴⁴ cf. *Ibidem*.

⁴⁵ cf. CAVALCANTI, 2006.

⁴⁶ cf. *Ibidem*.

⁴⁷ cf. WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

⁴⁸ cf. CAVALCANTI, 2006.

⁴⁹ cf. HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2019.

Da mesma forma, regras de jogos sociais podem influenciar diretamente as regras de um jogo educacional que, por sua vez, pode desenvolver novas regras e conceitos em um jogo individual – a sociedade desenvolve o papel de faz-de-conta incorporado pelo professor, que irá utilizar esta posição para definir as regras do jogo educacional que, por último, pode fazer um estudante incorporar certos conteúdos e regras ou não, por exemplo.

Huizinga⁵⁰ interpreta o *jogo* como uma atividade voluntária e que não se encontra na vida cotidiana do indivíduo. Trata-se de uma atividade desligada de qualquer interesse material, mas que mesmo assim gera uma tensão seguida de um alívio. É uma prática imbuída de regras claras e que não podem, em hipótese alguma, ser quebradas. *O jogo* deve estar restrito a um determinado tempo e espaço, promovendo a formação de grupos sociais e, quando realizado de forma autêntica, resultando em um ambiente de alegria, mas com características formais e um mínimo de consciência de faz-de-conta. Apesar de o jogo envolver por completo aqueles que o jogam e assistem, separando-os de suas respectivas vidas cotidianas e fazendo com que eles foquem e pensem apenas no jogo que está sendo desenvolvido, para que ele seja realizado, é necessária uma capacidade de fantasia, imaginação e criatividade por parte de jogadores e espectadores.

A sala de aula também carrega consigo a estrutura de jogo. Pode-se compreender a definição de horários e locais fixos para o desenvolvimento escolar como o ambiente do jogo, a aprendizagem dos conteúdos lecionados como os objetivos, as estruturas hierárquicas de faz-de-conta como estudantes e professores e a tensão deste jogo, o ato de ensino em si e seu alívio, a sua conclusão. É importante destacar que o alívio gerado pelo jogo não se relaciona ao seu sucesso ou fracasso, mas sim à sensação de incerteza do resultado final do jogo, no caso, à incerteza se o conteúdo será absorvido ou não pelo estudante.

Para Winnicott⁵¹, é apenas pelo jogar espontâneo que uma pessoa é capaz de revelar e desenvolver a sua verdadeira personalidade por completo, gerando autoconhecimento e aprimorando a própria criatividade. É também pelo jogar que o indivíduo é capaz de revelar medos e traumas e, da mesma forma, tratá-los. Neste sentido, o aspecto lúdico humano, quando livremente manifestado, é eficaz tanto como diagnóstico quanto como tratamento. O jogo individual também implica na manifestação dos conhecimentos incorporados pelo indivíduo em relação ao mundo que o cerca, incluindo a falta destes.

Por último, o jogo educacional constitui a forma com que uma pessoa melhor aprende certos conteúdos. Independente do indivíduo retratado, três características podem ser percebidas em jogos educacionais individuais: 1) os jogos de faz-de-conta são extremamente eficazes na assimilação de conteúdos e

⁵⁰ cf. HUIZINGA, 2019.

⁵¹ cf. WINNICOTT, 1975.

novas ideias⁵². Por exemplo, uma criança que brinca de ser mãe e cuida de sua boneca ao ver outros adultos interagindo da mesma forma com bebês, ou metodologias práticas de ensino, que permitem a vivência direta de pessoas sobre certas ações e ofícios; 2) os melhores jogos para o ensino de conteúdos são os que garantem o reforço desse conteúdo que está sendo desenvolvido. Por exemplo, um artista que, pelo simples prazer de desenhar, começa a aprimorar sua prática. Há o estado de êxtase, conhecido como *Flow*, quando uma pessoa deixa de sentir ou existir e entra como em um estado meditativo. Neste estado, o jogo e a pessoa tornam-se um só e a própria atividade realizada torna-se reforçadora⁵³. Este reforço dentro do conteúdo possui relação com a definição de jogo proposta por Huizinga⁵⁴ quando fala sobre a capacidade de englobar jogadores de forma que estes não pensem em mais nada além do ato de jogar em si. Conteúdos que tocam emocionalmente estudantes, ao invés do relacionamento de conhecimentos por uma mera questão de obrigação, fazem com que o prazer lúdico do ensino envolva o indivíduo por completo⁵⁵. Esta característica do jogo, para ser desenvolvida, não requer apenas uma capacidade imaginativa, mas também curiosa. Esta característica lúdica também exige que o ato a ser realizado seja voluntário, e não obrigatório; 3) ações punitivas permitem ao estudante saber o que não deve ser feito. Mas de nada ajudam a ensinar como ou o que deve ser aprendido. Trata-se de uma simples questão de orientação. Um jogo onde os erros de um estudante lhe são apontados, mas sem um *feedback* que o permita saber como ou porque errou, ou não deixe claro que o erro foi do próprio jogador e não da estrutura que o cerca, não garante um ensino de qualidade.

Por meio da brincadeira, a criança é capaz de se desenvolver e aprender sobre o mundo que a cerca⁵⁷. Não por coincidência, bebês tendem a ser extremamente curiosos⁵⁸. Os jogos mais criativos, lúdicos e espontâneos exigem uma forte relação com a criança interior individual, bem-humorada, espontânea e curiosa. Os jogos de maior qualidade, conectados com essa criança, são os que garantem a manifestação e expressão individual e, desta forma, o autoconhecimento e desenvolvimento interno, união social e aprendizagem.

Os jogos de melhor qualidade são, portanto, jogos imbuídos de lazer, não sérios – o que não significa não ter *algo em jogo*. Todo jogo exige algum risco⁵⁹–, com regras, local, duração, objetivos e papéis bem definidos, carregados de uma

⁵² cf. SILVA, J. D. *O jogo de faz de conta e a formação da criança na educação infantil*. Guarabira: Centro de Humanidades Osmar de Aquino, 2011.

⁵³ cf. *The new era of positive psychology*. SELIGMAN, M. EUA: TED, 2008, vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9FBx7DL3E>. Acesso em: 08 jan. 2022.

⁵⁴ cf. HUIZINGA, 2019.

⁵⁵ cf. *Ibidem*.

⁵⁶ cf. LOPES; VIEIRA, 2019b.

⁵⁷ cf. SILVA, 2011.

⁵⁸ cf. ALENCAR, 1986.

⁵⁹ cf. HUIZINGA, 2019.

tensão seguida de alívio, com ênfase no ganho, capaz de engolir jogadores e observadores, levando-os para uma dimensão onde a única coisa que importa é o jogo a ser jogado e onde jogadores e espectadores encontram-se presentes de forma voluntária. Quanto menos um jogo respeitar qualquer uma destas características, de pior qualidade ele será e menos envolvimento por parte dos jogadores ocorrerá, incluindo a não capacidade de obtenção de conhecimentos, pouca manifestação e desenvolvimento individual e pouco interesse na união grupal.

3. Metodologia da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base em diversas obras focadas em pesquisas em criatividade e a percepção do lúdico e de jogos no desenvolvimento humano, que tem por objetivo discutir a potência de jogos em contextos de aprendizagem e para o desenvolvimento da criatividade.

Jogos e mídias digitais podem ser úteis para a educação devido a sua capacidade de simular condições que poderiam ser consideradas impossíveis de serem experimentadas em uma sala de aula tradicional^{60 61}. O RPG – *Role Playing Game*⁶²–, por exemplo, pode proporcionar cenários de faz de conta com temáticas específicas⁶³ enquanto a internet pode apresentar o mesmo conceito de diversas formas⁶⁴ e permitir que estudantes participem na formação destes conteúdos, editando-os como bem desejarem⁶⁵.

A apresentação de metodologias lúdicas que estimulem a espontaneidade, o debate e o lazer podem ser uma excelente opção na melhoria da qualidade de vida de estudantes e, por meio da inclusão, desenvolvimento social e criativo que vários jogos podem proporcionar, permitir que o estudante fique envolvido na matéria que está sendo apresentada, ao mesmo tempo que esta se revele de forma natural e dinâmica, permitindo que o indivíduo se desenvolva psiquicamente com mais eficácia. Alves e Hostins⁶⁶ comentam como jogos no meio acadêmico, quando bem planejados, favorecem o protagonismo de aprendizes além de desenvolver de forma considerável o potencial criativo estudantil.

⁶⁰ cf. MARCATTO, A. *Saindo do quadro*. Brasil: A. Marcatto, 1996.

⁶¹ cf. BANNELL, R.I.; et al. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2016.

⁶² RPG – *Role Playing Game* – trata-se de um jogo onde os jogadores, conhecidos como *party*, irão interpretar personagens com personalidades, moralidades, forças e fraquezas próprios enquanto um outro jogador, conhecido como mestre, irá desenvolver o mundo, apresentando personagens não jogados pelos jogadores, situações, locais e cenários que a *party* terá que, em conjunto, resolver. Trata-se de um jogo de interpretação onde cada jogador deve ajudar a compensar os defeitos de seus aliados com suas qualidades.

⁶³ cf. COSTA, L. D. *O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm: 7 princípios básicos para projetar jogos educativos eficientes*. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2010.

⁶⁴ cf. KNUPPEL, 2019.

⁶⁵ cf. BANNELL, 2016.

⁶⁶ cf. ALVES; HOSTINS, 2019.

Becker⁶⁷ explica como uma pessoa é capaz de aprender conteúdos de maneira mais eficiente quando este conteúdo a envolve emocionalmente e ela é capaz de agir diretamente sobre ele. Com isso em mente, o autor propõe a implementação de pedagogias relacionais em salas de aula, onde o professor apresenta conteúdos que são do interesse de seus estudantes e, juntos, o tema proposto por mestre e estudantes é debatido, construído e aprendido e problemas apresentados são solucionados. Estrutura semelhante é percebida no RPG⁶⁸.

Abre-se espaço para o debate sobre como tais recursos podem ser utilizados para a criação de estratégias que preparem o estudante para a civilização do futuro e o desenvolvam como indivíduo criativo e psicologicamente saudável. Buscar novas metodologias e recursos didáticos é fundamental para estabelecer uma conexão com a realidade dos estudantes e necessidades contemporâneas.

4. Resultados e discussão

4.1. O problema educacional

Apesar de 98% das crianças no Brasil ingressarem em algum tipo de instituto educacional, pouco mais de 50% das pessoas completam o ensino médio e apenas 11% terminam esta etapa com o aprendizado mínimo esperado em matemática. Entre os muitos fatores que geram esta enorme quantidade de evasão, é possível citar o enorme processo de desorganização e falta de capacitação dos professores e da escola em lidar com diferenças culturais e sociais dos estudantes, especialmente no que se refere ao ensino médio⁶⁹.

Moreno⁷⁰ defende como o processo de formação de cultura depende de uma civilização de conserva. As pessoas estão mais preocupadas com a preservação de ideais e serviços do passado do que com a manutenção destes para o presente e futuro. O adulto, dotado de conservas culturais, preceitos, repertórios de comportamentos prontos e agindo de maneira mecânica, por meio da educação, invade o mundo da criança, que recorre à espontaneidade e criatividade para a resolução de problemas e percepção de novas experiências simplesmente por ainda não possuir um passado.

⁶⁷ cf. BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In SILVA, L.H.; AZEVEDO J.C. (org). *Paixão de Aprender II*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

⁶⁸ cf. MARCATTO, 1996.

⁶⁹ *Brasil| destino educação*. Direção: BRAGA, A. Produção de RIBEIRO, M. & GUIDOTTI, C. Brasil: Canal Futura, 2011. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jp8ZVWU1gl8&t=1s>. Acesso em: 16, jan. 2022.

⁷⁰ cf. VIEIRA, É. D.; OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, L. G. A. O conflito indivíduo versus sociedade nas perspectivas do psicodrama e da Gestalt-terapia. *Revista brasileira de psicodrama*, São Paulo: 2013.

É de opinião popular na academia o pouco estímulo e descaso em relação aos processos criativos que as instituições de ensino possuem⁷¹⁷². A alta curiosidade encontrada na criança vai deixando de existir conforme a pessoa avança nas etapas escolares⁷³. Não estimulado e muitas vezes até punido quando tentado a ter uma posição mais ativa frente à formatos de ensino prioritariamente tradicionais e centrados no professor, o estudante é mantido em uma posição passiva frente à matéria lecionada. Isto leva a um ambiente que não cria condições para uma aprendizagem significativa, já que o estudante apenas aceita e decora conteúdos, tendo pouca influência frente à busca de respostas aos problemas apresentados ou à compreensão da utilidade dos conteúdos apresentados em seu cotidiano⁷⁴⁷⁵. Ironicamente, os mesmos autores de discursos de defesa ao desenvolvimento criativo no ambiente escolar tendem a ser os principais responsáveis para o desestímulo destes, lecionando conteúdos que pouco refletem a realidade dos estudantes⁷⁶.

Quando questionados sobre o estímulo criativo de seus professores universitários, por exemplo, muitos estudantes relataram não sentir que seus professores planejam suas aulas com o desenvolvimento criativo em mente⁷⁷. Por outro lado, professores admitiram ter dificuldades na realização de aulas criativas principalmente por causa do elevado número de estudantes em salas de aula, desconhecimento de práticas que poderiam ser utilizadas para proporcionar o desenvolvimento criativo, escassez de material didático disponível em instituições de ensino, falta de orientação pedagógica para o desenvolvimento da criatividade de estudantes, qualidade dos livros adotados em sala de aula, desconhecimento de conteúdos acadêmicos em relação à implementação da criatividade em salas de aula, falta de oportunidades para realizar atividades fora da sala de aula e falta de apoio institucional no desenvolvimento de projetos inovadores⁷⁸.

O alto grau de desistência escolar no Brasil⁷⁹, somado ao efeito da civilização de conserva proposta por Moreno⁸⁰ e a popularização de meios digitais e jogos de todos os tipos abre espaço para o debate sobre como tais recursos po-

⁷¹ cf. ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e prática*, Brasília: 2008, v. 24, n. 01, p. 59-66.

⁷² cf. EAGLEMAN; BRANDT, 2020.

⁷³ cf. ALENCAR, 1986.

⁷⁴ cf. *Ibidem*.

⁷⁵ cf. BECKER, 1995.

⁷⁶ cf. ALMEIDA, 2018.

⁷⁷ cf. ALENCAR, 1997.

⁷⁸ cf. ALENCAR & FLEITH, 2008.

⁷⁹ *Brasil/ destino educação*. Direção: BRAGA, A. Produção de RIBEIRO, M. & GUIDOTTI, C. Brasil: Canal Futura, 2011. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jp8ZVWU1gI8&t=1s>. Acesso em: 16, jan. 2022.

⁸⁰ cf. VIEIRA; OLIVEIRA; FERREIRA, 2013.

dem ser utilizados para o desenvolvimento de metodologias que preparem o estudante não apenas para a civilização do futuro, mas também o desenvolvam como indivíduo criativo e psiquicamente saudável.

4.2. A escola e o jogo

Paulo Freire⁸¹ defende que as metodologias aplicadas em salas de aula devem estar de acordo com o meio social em que os estudantes vivem, respeitando suas experiências e desenvolvendo as relações entre teoria e prática, contextualizadas a aspectos de suas vidas cotidianas. Esta ideia implica na não existência de uma única metodologia eficaz para qualquer cenário. A prática escolar deve se adaptar ao meio e às necessidades existentes em cada ambiente educacional.

Para que uma aprendizagem significativa ocorra dentro da própria estrutura cognitiva de um estudante, é necessário respeitar e utilizar os conhecimentos prévios do aprendiz, de forma que modelos mentais possam ser construídos com o novo conhecimento de maneira única e não apenas como a aprendida em sala de aula⁸².

Neste aspecto, o uso de jogos em sala de aula pode ser interpretado como uma metodologia eficaz de ensino educacional. O lazer possui vários benefícios para o desenvolvimento humano. Podem ser citados, por exemplo, a melhora na satisfação e na qualidade de vida das pessoas, especialmente quando o indivíduo dispõe de múltiplas opções de lazer, regulação do estresse, desenvolvimento social, proteção contra doenças mentais, autodeterminação⁸³, desenvolvimento psíquico, regulação interna, desenvolvimento criativo e da personalidade, autoconhecimento, ressignificação de traumas⁸⁴⁸⁵, desenvolvimento atencional e moral⁸⁶ e estímulos ao debate e cooperação.

Existem críticas sobre o uso de jogos no ensino, pois muitas vezes considera-se que há pouco conteúdo relacionado aos currículos a serem aprendidos com eles e que o foco destes está na diversão e não no ensino. Porém, a verdade é que jogos têm um potencial de envolver o estudante de forma afetiva, gerando engajamento justamente pelos elementos de lazer. O aspecto reforçador do jogo faz com que este seja mais consumido do que um texto ou uma aula centrada somente na performance do professor. Costa apresenta a seguinte analogia:

⁸¹ cf. TORI, 2015.

⁸² cf. MOREIRA, 2011.

⁸³ cf. PONDÉ, M. P.; CARDOSO, C. Lazer como fator de proteção da saúde mental. *Ver. Ciênc. Méd.*, 2003, v. 12. Campinas: n. 02, p. 163-172.

⁸⁴ cf. KALFF, D.M. Introduction to sandplay therapy. *Journal of Sandplay Therapy*, 1991, v. 01, n. 01.

⁸⁵ cf. WINNICOTT, 1975.

⁸⁶ cf. FERNANDES, D.M. et al. Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, São Paulo: 2017, v. 37, n. 92, p. 94-114.

Duas mães querem que seus filhos comam mais limão por precisarem de vitamina C. Uma mãe corta pedaços do limão e põe na água dos filhos. Os filhos rejeitam a água com limão e vão tomar água normal. A outra mãe faz limonada, que é gostoso. Apesar de a limonada ter menos vitamina C do que o limão puro, ela será muito mais ingerida por ser gostosa, o que a torna mais eficiente na função de repor vitamina C.⁸⁷

É também crítica comum a de que o jogo pode desenvolver comportamentos agressivos nas pessoas justamente devido ao envolvimento emocional que este proporciona ou o nível de agressividade apresentado por alguns deles. Apesar de estes comportamentos realmente estarem presentes, eles cessam pouco tempo após o fim do jogo, não havendo nenhum tipo de permanência destes comportamentos⁸⁸. Somado a este ponto, os comportamentos agressivos que ocorrem durante o ato de jogo possuem origem mais na dificuldade proporcionada do que na violência presente em alguns deles. Apesar de o puro ato de jogar não garantir grandes diferenças no desenvolvimento moral de crianças, foi percebido que crianças que conversam sobre jogos apresentam melhores escores em diversos dilemas morais⁸⁹. Conclui-se que não basta apenas garantir a entrada de jogos na educação. É também necessário desenvolver debates e reflexões às experiências que eles podem proporcionar.

Ambientes virtuais e jogos também podem ser úteis para a educação devido a sua capacidade de simular condições impossíveis de serem experimentadas em uma sala de aula tradicional⁹⁰⁹¹. Como o RPG, por exemplo, capaz de criar cenários de faz-de-conta com temáticas específicas⁹², enquanto a internet pode apresentar o mesmo conteúdo em diversas formas⁹³.

Certas precauções, porém, devem ser tomadas quando se pensa no uso de jogos no ambiente escolar. Jogos extremamente desafiadores podem gerar comportamentos agressivos e ansiosos em jogadores devido ao elevado nível de frustração⁹⁴. Por causa disso, é importante escolher e refletir sobre quais jogos devem ser utilizados em sala de aula e sobre qual propósito, objetivo e contexto, já que jogos diferentes apresentam níveis de desafio e desenvolvimento de habilidades diferentes. É importante que os jogos a serem utilizados em sala de aula também sejam de preferência e escolha dos estudantes, e não apenas do professor ou instituição. Para isso, é importante conhecer o que os estudantes jogam e

⁸⁷ COSTA, L. D. *O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não tem: 7 princípios para projetar jogos educativos eficientes*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010, p. 89.

⁸⁸ cf. JONES, 2004 apud FERNANDES et al, 2017.

⁸⁹ cf. RAMOS, 2012 apud FERNANDES et al, 2017.

⁹⁰ cf. MARCATTO, 1996.

⁹¹ cf. BANNELL, et al, 2016.

⁹² cf. MARCATTO, 1996.

⁹³ cf. KNUPPEL, 2019.

⁹⁴ cf. FERNANDES et al, 2017.

gostam e procurar identificar como as narrativas e elementos dos jogos escolhidos para uma aula podem promover engajamento, trabalho em equipe, contextualização e articulação entre teoria e prática. Como já dito, jogos de grande qualidade exigem que sejam jogados de forma voluntária e não forçada. Isso quer dizer que a qualidade de um jogo varia não apenas de acordo com o jogo em si, mas também de acordo com o gosto de quem os joga. É importante conhecer os estudantes que serão expostos pela prática lúdica quando se escolhem os jogos, pois o desenvolvimento e o aprendizado espontâneo exigem o envolvimento emocional que a metodologia desenvolvida oferece aos estudantes que aprendem⁹⁵.

Por último, a forma com que o jogo é utilizado em sala de aula e como ele se apresenta também é de grande relevância para o ensino educacional. É importante que o jogo esteja a favor da diversão e o ensino se desenvolva por consequência, e não o contrário⁹⁶.

De acordo com Costa⁹⁷, um jogo com fim pedagógico deve ter uma estrutura similar ou comum à estrutura do objeto a ser ensinado. Esta estrutura deve não apenas ser perceptível ao jogador enquanto o joga, mas também essencial para a diversão do jogo. Um dominó de frações não é um bom jogo educacional, por exemplo, uma vez que não é necessário saber frações para poder jogar dominó. Neste caso, as frações são uma mecânica artificialmente implantada dentro de um jogo, deteriorando sua qualidade em nome do ensino. Em um jogo pedagógico, tudo deve estar a favor da diversão e do entretenimento.

Quando bem planejados, jogos podem ser utilizados no meio educacional para desenvolver os mais variados tipos de habilidades e competências além de possibilitar vivências e experiências por meio de simulações que não seriam possíveis na vida real. O RPG, por exemplo é um tipo de jogo capaz de desenvolver diversas práticas como a leitura, interpretação e criação de textos, expressão oral, resolução de situações-problemas, trabalho em grupo, socialização, etc. enquanto o jogo virtual Mine Craft, em sua edição projetada especificamente para a educação, é capaz de possibilitar a criação de aulas, situações e garantir práticas que não seriam possíveis na vida real.

A apresentação de metodologias lúdicas que estimulem a brincadeira, a espontaneidade, o debate e o lazer podem ser uma excelente opção para melhorar da qualidade de vida de estudantes e envolvimento estudantil na matéria que está sendo apresentada por meio do acolhimento, inclusão, desenvolvimento social e criativo que vários jogos podem proporcionar ao mesmo tempo que esta se revele de forma mais natural e dinâmica e permitindo que o indivíduo se desenvolva psicologicamente com mais eficácia.

⁹⁵ cf. MOREIRA, 2011.

⁹⁶ cf. COSTA, 2010.

⁹⁷ cf. *Ibidem*.

Muitos são os jogos que podem ser utilizados em salas de aula. Jogos como a série *Civilization* podem ser usados para o ensino de política, história, geografia e relações internacionais; *Portal* para o desenvolvimento do raciocínio lógico, cooperação e resolução de problemas; *Universe Sandbox* para aulas de física e astronomia; *Plague Inc.* para a compreensão de pandemias, evolução viral e prevenções médicas e higiênicas; a série de jogos *Metal Gear*, com suas críticas em relação a terrorismo, conflitos internacionais, ética em tempos de crise e guerra e distribuição de armas de destruição em massa... Os exemplos são infinitos. Jogos de tabuleiro também não são exceção. *CO2: Second chance*, ensinando sobre reciclagem, poluição e consciência ambiental; *Terraforming Mars*, sobre planejamento e ecossistemas; *Rory's story cubes*, permitindo o desenvolvimento narrativo e criação de textos; *Dixit* e *Mysterium*, para o desenvolvimento criativo e simbólico... O RPG, em especial, já é apontado como uma grande ferramenta de ensino. Seu potencial de criação de mundos e vivência de personagens pode estimular a criatividade, socialização, trabalho em grupo, resolução de problemas, imaginação, interpretação de personagens e textos, leitura, expressão oral, atuação... Tudo isso de maneira eficaz e reforçadora.

5. Considerações finais

O uso de jogos disponibiliza um grande potencial para o desenvolvimento criativo e individual. Apesar disso, sua utilização deve ser planejada com cautela pois o seu uso indefinido em aulas pode, apesar de gerar aulas divertidas, fazer com que elas falhem em seus objetivos mais básicos de ensino. Jogos devem ser planejados tendo em mente as preferências dos estudantes e devem promover momentos de engajamento e desenvolvimento criativo. Atividades lúdicas também devem ser escolhidas com a cautela de avaliar o quanto tais ferramentas podem ampliar o ensino com o mínimo de distorção de suas regras, pois tal distorção pode fazer com que o jogo educacional perca sua característica lúdica e seu potencial educacional, tornando-se apenas mais uma ferramenta de ensino metódica.

Referências bibliográficas

- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e ensino. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília: 1986, p. 13-16.
- ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, Brasília: 1997.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília: 2003, v. 19, n. 01, p. 01-08.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e prática*, Brasília: 2008, v. 24, n. 01, p. 59-66.

- ALMEIDA, M. R. Expectativa de aprendizagem refletida no mito de ensino. *Saberes docentes em ação*, Brasil: 2018, v. 04, n. 01, p. 98-111.
- ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L. O desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio de design de games por crianças na escola inclusiva. *Revista Bras.*, Bauru: Ed. Esp, 2019, v. 25, n. 01, p. 17-36.
- BANNELL, R. I.; et al. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2016.
- BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In SILVA, L.H.; AZEVEDO J.C. (org). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- BRICENO, E. D. La creatividad como um valor dentro del proceso educativo. *Psicol. esc. educ.*, México: 1998, p. 43.
- CAVALCANTI, J. A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) educar*, Brasil: 2006, n. 11, p. 89-98.
- COSTA, L. D. *O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm: 7 princípios básicos para projetar jogos educativos eficientes*. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2010.
- EAGLEMAN D.; BRANDT, A. *Como o cérebro cria: o poder da criatividade humana para transformação do mundo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.
- FERNANDES, D. M. et al. Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, São Paulo: 2017, v. 37, n. 92, p. 94-114.
- FLEMMING, D. M. *Criatividade e jogos didáticos*. São José: Saint Germain, 2003.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2019.
- KALFF, D.M. Introduction to sandplay therapy. *Journal of Sandplay Therapy*, 1991, v. 01, n. 01.
- KNUPPEL, M. A. C. Webséries como objetos educacionais na cultura digital: multimodalidade e multiletramentos. *EmRede: revista de educação a distância*, Brasil: 2019, v. 06, n. 01, p. 86-102.
- LOPES, A. L. S.; VIEIRA, M. M. S. Ambiente virtual de ensino e aprendizagem: intencionalidade pedagógica, afetividade e aprendizagem significativa. In Silva, FERREIRA, G. (org.). *Educação: Estrutura e Organização*. São Paulo: Ed. Atena, 2019a.
- LOPES, A. L. S.; VIEIRA, M. M. S.; HARDAGH, C. C. Formação continuada de professores em contextos virtuais: As redes de colaboração como novas formas de aprender e ensinar. In Silva, FERREIRA, G. (org.). *Educação: Política Estrutura e Organização*. Brasil: Ed. Atena, 2019b.
- MARCATTO, A. *Saindo do quadro*. Brasil: A. Marcatto, 1996.
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review*, Porto Alegre: 2011 v. 1(3), p. 25-46, 2011.
- PONDÉ, M. P.; CARDOSO, C. Lazer como fator de proteção da saúde mental. *Campinas: Ver. Ciênc. Méd.*, 2003, v. 12, n. 02, p. 163-172.
- SILVA, J. D. *O jogo de faz de conta e a formação da criança na educação infantil*. Guarabira: Centro de Humanidades Osmar de Aquino, 2011.

SOUZA, M. C. S. A hibridização como caminho para a inovação do ensinoaprendizagem. *EmRede: revista de educação a distância*, Brasil: 2019, v. 06, n. 01, p. 172-183.

TORI, R. Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância. *EmRede: revista de educação a distância*, São Paulo: 2015, v. 02, n. 02, p. 44-55.

VALENTE, J. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*: Curitiba, PB, n. 4, p. 79-97, 2014

VIEIRA, É. D.; OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, L. G. A. O conflito indivíduo versus sociedade nas perspectivas do psicodrama e da Gestalt-terapia. *Revista brasileira de psicodrama*, São Paulo, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: 2011, v. 37, n. 04, p. 863-869.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A AFETIVIDADE PARA A CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DO CONHECIMENTO

GERALDINA FERNANDES DE LIMA ¹
Universidade Presbiteriana Mackenzie

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES ²
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. Introdução e problematização

O objeto de estudo deste capítulo contempla pensar a afetividade durante o processo ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento e a construção significativa do conhecimento na educação superior. Amplamente potencializada na educação básica, a afetividade tem sido negligenciada e considerada uma forma de infantilizar o ensino superior. Apesar da existência de teorias sobre os afetos, a afetividade, como objeto de pesquisa, tem cerca de quatro décadas. Por meio de revisão bibliográfica, pretende-se apresentar os aspectos positivos dessa dimensão afetiva durante o ensino e seus efeitos na aprendizagem de estudantes universitários, ressaltando a importância de sua apropriação na relação professor-aluno.

Indagamo-nos: que fatores limitam a apropriação da afetividade na docência superior, sendo esse componente relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem? A partir dessa problematização, foram formuladas as hipóteses: (i) a falta de tempo associada ao número de alunos por turma dificultando práticas pedagógicas integradoras; (ii) lacunas no desenvolvimento da afetividade durante a formação docente inicial e na capacitação contínua; (iii) o modelo mental que se perpetua desde a educação básica em que somente o docente é protagonista no processo ensino-aprendizagem; e (iv) a ausência de espaços para discussão com vistas à formulação de políticas públicas criando condições para o exercício de práticas pedagógicas integradoras.

Ao analisar o referencial teórico na busca pela confirmação dessas hipóteses, pretende-se elevar as discussões sobre a afetividade na sala de aula universitária, pois esse componente encontra-se presente em todos os níveis de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo¹. Ao surgir em 1932, em contraposição à pedagogia tradicional, a pedagogia nova lançou as sementes no terreno educacional², deslocando o eixo das questões pedagógicas para a construção do conhecimento de maneira interativa entre pares. Souza³, referindo-se ao contexto, assinala que a essência da atividade educativa se concentrou na relação interpessoal, considerando que o importante não era aprender, mas, *aprender a aprender*.

O papel facilitador do docente mediando a aprendizagem é um dos aspectos que envolve as dimensões afetivas. A qualidade da mediação é pouco desenvolvida nas salas de aula universitárias. No entanto, as práticas educacionais implementadas, desde o ensino básico, devem ser compreendidas e discutidas como “práticas relacionais humanas”⁴ possuidoras de intencionalidade específica. Compreender a afetividade como um ingrediente indissociável na relação professor-aluno, é fator determinante para o êxito da aprendizagem; seja no ensino presencial ou remoto como tornou-se habitual nos últimos anos.

Numa perspectiva em sala de aula, dois objetivos específicos são apresentados: (i) identificar os possíveis entraves que impactam na apropriação da afetividade na docência e (ii) analisar as percepções sobre afetividade por estudantes universitários brasileiros. Apoiaremos-nos sobre o trabalho de Barros⁵ que apresenta uma pesquisa interessante acerca da visão de estudantes universitários quanto às relações afetivas e seu impacto na aprendizagem. Os dados da pesquisa permitiram identificar algumas dificuldades docentes e apresentar proposições para uma reflexão crítica sobre a temática da afetividade no ensino superior. Pretende-se dar visibilidade ao que as autoras consideram ser uma quebra de paradigmas na educação superior. Uma nova mentalidade no profissionalismo docente que inclua a afetividade na relação professor-aluno caracteriza-se pela vinculação objetiva entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem.

¹ cf. MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de

Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, v. 20, 2005. p. 11-30. São Paulo, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002_Acesso em 03 out. 2020.

² cf. SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Coleção Memória da Educação.

³ cf. SOUZA, A. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*. Vol. 2, nº 1, 2012.

⁴ GATTI, B. A. Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020, p. 3.

⁵ cf. BARROS, F. R. de. *Impactos Afetivos das Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos*. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330897>. Acesso em 07 jun. 2020.

Tal vinculação possibilita a socialização e, em decorrência, a partilha de experiências. O resultado dessa troca, pensando na efetividade do processo ensino-aprendizagem, cumpre um dos propósitos da educação: formar indivíduos autônomos e críticos com forte penetração na sociedade e na história⁶.

Ao analisar as percepções de estudantes universitários sobre a afetividade, buscou-se aprofundar a discussão sob um olhar acadêmico científico. Foram utilizadas duas pesquisas: (i) *Quarentena Covid-19*: percepção de alunos sobre sua aprendizagem⁷ e (ii) *Impactos Afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior*: o olhar dos alunos⁸. As pesquisas evidenciaram a vinculação objetiva inerente ao fazer educacional quando a dimensão dos afetos faz parte do ensino e da aprendizagem. Ao ato de vincular-se, Barros atribui a um tipo de mediação que facilita a aprendizagem denominado: “movimento de aproximação afetiva”⁹. A qualidade da mediação pode ocasionar uma vinculação positiva ou negativa com o objeto de conhecimento. A preocupação do professor com o tipo de aprendizagem que o aluno obterá muda a forma de pensar em relação à comunicação dos conteúdos. Essa mudança de padrão mental visa expor os educandos à investigação crítica “em diálogo constante com o educador”¹⁰.

2. Referencial teórico

Compreendendo que a resposta positiva ao empoderamento da afetividade no ensino é a aprendizagem significativa, foram determinantes as contribuições do teórico David Paul Ausubel (1918-2008). De igual modo, os conceitos extraídos das teorias de Henri Wallon (1879-1962), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) ressaltaram pontos de convergência ou continuidade para alçar as discussões sobre o tema no desenvolvimento e na construção significativa do conhecimento. Os autores que seguem em destaque contribuíram para a consolidação de raciocínios e novos questionamentos sobre a temática.

Mahoney e Almeida foram essenciais para a compreensão do processo ensino-aprendizagem como “faces de uma mesma moeda”¹¹. As autoras discutem a Teoria de Desenvolvimento Humano de Wallon e atribuem ao ensino e à aprendizagem uma unidade de caráter contínuo. O processo ensino-aprendizagem apresenta dois sujeitos dotados de história e bagagem distintas: o professor e o aluno. Ambos, trazem elementos a serem considerados na relação interpessoal

⁶ cf. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

⁷ VIEIRA, M. M. da S.; LOPES, A. L. de S. (org.). *Quarentena COVID-19*: percepção de alunos sobre sua aprendizagem. São Paulo: Ed. dos Autores, 2020. *E-Book* (p. 44). ISBN 978-65-00-08934-9. Disponível em: <http://geics.com.br/quarentena-covid19>. Acesso em: 10 out. 2020.

⁸ BARROS, 2017.

⁹ *Ibidem*, p. 11.

¹⁰ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020, p. 97.

¹¹ MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12.

que se estabelece entre eles de forma dialógica. Ao apropriar-se das dimensões afetivas no ensino, o professor possibilita ao aluno desenvolver-se cognitivamente¹².

Tassoni e Leite¹³, sob a mesma perspectiva teórica, admitem ser essa relação interpessoal fator decisório no processo ensino-aprendizagem, já que as relações sociais concretas possibilitam o aprendizado em todos os níveis da educação formal, inclusive na educação superior. Moreira¹⁴, por sua vez, focando na figura do professor, ratifica a ideia do bom ensino construtivista centrado no aluno, capaz de promover mudança de conceitos e facilitar a construção do conhecimento com significado para o estudante. O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdo e atua como facilitador da aprendizagem significativa. Esse autor fundamenta seus raciocínios na Teoria Clássica da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

O trabalho dos autores Porto e Santos¹⁵, baseado nas concepções de Vygotsky, Piaget e Wallon, ampliaram a visão durante a investigação dos entraves que podem dificultar a apropriação docente da afetividade. Ao identificarem esse aspecto, comum às salas de aula universitárias, os autores apontam para a negligência em torno das práticas pedagógicas integradoras que envolvem as dimensões afetivas no ensino superior. Para os autores, professores é quem pode diminuir a distância que possivelmente existe entre professor e aluno nas instituições de ensino superior.

Barros¹⁶ ressalta, a partir do olhar de estudantes universitários, que a mediação docente é considerada positiva e integradora. Contudo, ainda é pouco desenvolvida no âmbito da sala de aula universitária. A pesquisadora destaca “o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento humano”, defendendo, a partir das perspectivas de Wallon e Vygotsky, a íntima relação entre o meio social e os processos afetivos e cognitivos, ressaltando a interação e a influência mútua entre essas esferas¹⁷. Enfatiza-se nessa dinâmica a necessidade de realizar movimentos de aproximação com o estudante. A autora também sinaliza o despreparo docente nessa relação professor-aluno.

¹² cf. Idem. *A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

¹³ cf. TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*. v. 36, n. 2, p. 262-271, mai/ago. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>. Acesso em 14 abr. 2021.

¹⁴ cf. MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Quirriculum*, La Laguna: Espanha, 2012. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oque-efinal.pdf>. Acesso em 14 fev. 2021.

¹⁵ cf. PORTO, C. de M.; SANTOS, F. M. F. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no ensino superior sob a ótica da afetividade. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 13, n. 1, p. 194-211. Jan./abr. Blumenau, 2018. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5697>. Acesso em 16 jun. 2021.

¹⁶ cf. BARROS, 2017.

¹⁷ cf. Ibidem, p. 19.

Já a pesquisa de Vieira e Lopes¹⁸, realizada no contexto pandêmico brasileiro da Covid-19, externou as percepções de estudantes universitários sobre a sua aprendizagem. Chamou a atenção a ausência de vinculação entre professor e aluno durante o período em que a pesquisa foi realizada, evidenciando a vinculação objetiva inerente ao fazer educacional, quando as dimensões afetivas devem estar presentes no contexto do ensino e da aprendizagem.

As duas pesquisas acima contribuíram para identificar a existência de um modelo mental que tem se perpetuado na cultura escolar, cujo protagonista do processo ensino-aprendizagem tem sido o professor, em detrimento da participação efetiva do aluno. O recorte da pesquisa feito para a construção deste capítulo, suscitou o questionamento acerca da interrupção da apropriação docente da afetividade na educação superior e que fatores podem ser atribuídos a essa lacuna na relação professor-aluno.

É curioso notar que a afetividade, na educação básica, tem sido desenvolvida amplamente e de maneira bastante criteriosa. No entanto, em algum momento do percurso acadêmico, a apropriação desse componente afetivo vai se diluindo até ser completamente extinto, ou quase, das interações entre professores e alunos. Como se as dimensões afetivas não fossem relevantes para o desenvolvimento humano, incluindo a aprendizagem, a apropriação docente da afetividade, na educação superior, ocupa um espaço secundário, de acordo com Barros¹⁹ e Porto e Santos²⁰. Todavia, em todos os níveis da educação formal as dimensões afetivas atuam na relação interpessoal sendo fator decisório no processo ensino-aprendizagem. Essa constatação gerou uma inquietação que possibilitou problematizar o objeto deste estudo: que fatores limitam a apropriação docente da afetividade, sendo esse componente relevante no desenvolvimento e na aprendizagem?

A análise comprovou as hipóteses inicialmente levantadas para o problema da pesquisa, identificadas abaixo:

Quadro 1 – Hipóteses inicialmente formuladas.

1. A falta de tempo associada ao número de alunos por turma, dificultando práticas pedagógicas integradoras.
2. Lacunas no desenvolvimento da afetividade durante a formação docente inicial e na capacitação contínua.

¹⁸ cf. VIEIRA; LOPES, 2020.

¹⁹ cf. BARROS, 2017.

²⁰ cf. PORTO; SANTOS, 2018.

3. O modelo mental que se perpetua desde a educação básica em que somente o docente é protagonista no processo ensino-aprendizagem.

4. A ausência de espaços para discussão com vistas à formulação de políticas públicas criando condições para o exercício de práticas pedagógicas integradoras.

Fonte: as autoras.

Essas hipóteses, detalhadas a seguir, devem ser compreendidas como alguns dos desafios enfrentados por docentes na apropriação da afetividade durante o processo ensino-aprendizagem.

- (1) A preocupação com o cumprimento da carga horária em sala de aula foi apontada por Porto e Santos²¹ e a noção da falta de tempo que afeta o sentir em cada experiência do ensino e da aprendizagem foi ressaltada por Larrosa²². Em muitas instituições de ensino superior o docente é orientado por um plano de ensino, às vezes imposto pela coordenação e igual para todas as turmas. Essa realidade dificulta, ou mesmo impede, ações pedagógicas integradoras²³. A falta de tempo, associada a outros fatores da contemporaneidade, tem impedido o processo reflexivo necessário ao ensino e à aprendizagem capaz de conduzir o docente a práticas educadoras exitosas sob uma perspectiva crítica e política do fazer educacional.
- (2) Quanto ao desenvolvimento da afetividade na formação inicial docente e na capacitação contínua, a pesquisa de Barros²⁴ aponta lacunas na medida em que, nas universidades, há um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo ensino-aprendizagem. Porque a afetividade está presente em todas as interações sociais, infere-se que ela se manifesta igualmente nas relações desenvolvidas na educação superior. Por essa razão, as dimensões afetivas devem ser amplamente discutidas nos cursos de formação pedagógica de professores universitários.
- (3) A pesquisa de Vieira e Lopes²⁵ remete à compreensão de que há uma prática educacional que vem se arrastando como herança de um ensino

²¹ cf. PORTO; SANTOS, 2018.

²² cf. LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

²³ cf. PORTO; SANTOS, 2018.

²⁴ cf. BARROS, 2017.

²⁵ cf. VIEIRA; LOPES, 2020.

comprovadamente ultrapassado. Em uma situação emergencial, decorrente da Pandemia Covid-19, as autoras apresentam dados que permitem compreender que professores e alunos ao migrarem do modelo presencial de aula para o modelo remoto evidenciou um ensino transmissivo reproduzindo um traço da cultura escolar que perdura por décadas no ensino brasileiro. Notou-se a transposição de aulas do ambiente presencial para o virtual, reforçando o papel passivo do aluno no contexto de sua aprendizagem. Essa herança cultural marcada pela oralidade, numa perspectiva transmissiva, tem se apresentado como um dos aspectos que dificultam práticas pedagógicas didático-afetivas.

- (4) A quarta e última hipótese se conecta à lacuna encontrada no desenvolvimento da afetividade durante a formação docente inicial e na capacitação contínua. O despreparo em relação ao processo ensino-aprendizado, observado por Barros²⁶, direciona o docente a movimentos de afastamento na relação com o aluno, muito mais do que o uso de movimentos de aproximação permeados de práticas afetivas. A autora destaca nesse cenário a escassa discussão sobre o tema afetividade entre educadores do ensino superior, limitando a formulação de políticas públicas que criem condições para o exercício de práticas pedagógicas integradoras.

2.1. Processo Ensino-Aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem é uma unidade de caráter contínuo. Mahoney e Almeida atribuem ao processo “faces de uma mesma moeda”²⁷. Professor e aluno – sujeitos do processo - são dotados de singularidade e histórias distintas a serem consideradas na relação interpessoal que se estabelece entre eles de forma dialógica. Tal relação é fator decisório, tanto no ensino quanto na aprendizagem, uma vez que o objetivo da prática docente é a aprendizagem do aluno²⁸.

Tassoni e Leite²⁹ discorrem sobre as relações sociais concretas que possibilitam o aprendizado e ocorrem em todos os níveis da educação formal, inclusive na educação superior. Assim, é relevante discutir a temática nesse nível de ensino. Os componentes da afetividade se fazem presentes nas relações entre professores e alunos e se manifestam, da parte docente, por meio de práticas pedagógicas. O aluno interpreta as ações e reações de seus professores, atribuindo a elas valor afetivo que influencia positiva ou negativamente na aprendizagem.

²⁶ cf. BARROS, 2017.

²⁷ MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12.

²⁸ cf. BARROS, 2017.

²⁹ cf. TASSONI; LEITE, 2013.

Barros³⁰, assumindo pensamento similar, enfatiza a importância da mediação docente durante o processo ensino-aprendizagem. A autora considera que a relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento é também afetiva e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo estudante com os conteúdos escolares. A qualidade da mediação docente é fator primordial para a aprendizagem. Se os impactos afetivos forem negativos, o estudante pode ser direcionado ao fracasso. Do contrário, sendo os impactos afetivos positivos, a aprendizagem pode ser facilitada, tornando-se significativa para o estudante.

2.2. Aprendizagem Significativa

Esse segundo eixo trata da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1918-2008) que dialoga com as teorias de desenvolvimento humano de Wallon (1879-1962), Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). Ao analisar os conceitos dessa teoria, Moreira define aprendizagem significativa como “aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”³¹. Para Ausubel, considerar os “conhecimentos prévios” do aluno é fundamental para uma nova aprendizagem. Para ser significativa, a aprendizagem se dá por meio da interação entre conhecimentos prévios, armazenados na estrutura cognitiva, com conhecimentos novos. O autor ressalta duas condições para a aprendizagem significativa: (i) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e (ii) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender.

Porque o significado não está no livro, na aula ou no problema, mas sim, nas pessoas, algumas competências são atribuídas ao docente. Seu papel mediador da aprendizagem é de relevância para o estudante. Nóvoa³² traz a ideia do professor facilitador que sabe trabalhar em pares e incentiva o protagonismo do aluno. No cotidiano da sala de aula universitária, estudantes e professores estão integrados em uma relação dialógica envolvidos por seus pensamentos, afetos e movimentos. O papel do professor, ao criar condições afetivas, possibilita ao estudante desenvolver-se plenamente no âmbito cognitivo, dada a estreita relação existente entre emoção e cognição.³³

Porto e Santos afirmam que a afetividade “é a mola propulsora de todo o tipo de atividade, a energia que impulsiona a ação capaz de mobilizar o aluno a

³⁰ cf. BARROS, 2017.

³¹ MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011, p. 13.

³² cf. NÓVOA, A. Formação de Professores no Século XXI e a Perspectiva da Escola Integral. *Instituto Ayrton Senna e Instituto Singularidades*. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rp9ILAccfyQ>. Acesso em 12 nov. 2020.

³³ cf. TASSONI, E. C. M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251875>. Acesso em 08 jun. 2020.

aprender determinada disciplina e gostar do professor”³⁴. Desvelar a dimensão dos afetos no processo ensino-aprendizagem é essencial, pois ao final do percurso acadêmico, interessa ao docente o tipo de aprendizagem obtido pelo aluno. Souza³⁵ adverte que o docente deve considerar a individualidade do aluno, promovendo o seu desenvolvimento. O maior interesse docente deve estar voltado para a aprendizagem significativa. O caminho das emoções rumo ao cognitivo envolve a afetividade como base, sendo possível identificar essa realidade pelas teorias, ora discutidas. Esse é o caminho da experiência que dá sentido à educação formal.

2.3. Afetividade como prática docente

A afetividade como prática docente evidencia atos didático-pedagógicos interacionistas concomitantemente ao fato de que o relacionamento interpessoal, entre docente e discente, não deve ser negligenciado na educação superior. Algumas competências docentes fazem-se notórias. O ensino construtivista com foco no aluno deve ser priorizado, a fim de promover mudanças de conceitos, como assegura Moreira³⁶. A mediação, apropriando-se de práticas afetivas e o constante diálogo com o aluno, o conteúdo e o objeto de conhecimento são necessários para o alcance dos objetivos educacionais. Esses, são alguns dos fatores relevantes que devem ser considerados e corrobora com as discussões apontadas até aqui.

Nessa dinâmica, permeada por interações e vivências marcadas pela subjetividade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, o conceito da experiência no fazer educacional ganha relevância à luz do raciocínio de Larrosa. O autor provoca uma reflexão com respeito à dicotomia existente nas práticas educativas que coloca, de um lado, a técnica e, do outro, a vivência. Ao enxergar o processo educativo, a partir do par experiência/sentido, Larrosa assume que a experiência é o que dá sentido à educação. O autor não desconsidera a teoria e a prática, mas reconhece que “nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política”³⁷.

O ensino com foco na experiência amplia a visão no contexto da aprendizagem, sob uma perspectiva política e crítica, resultante da teoria e da prática estabelecidas por educadores. Larrosa trabalha o conceito da experiência marcada de significado, atribuindo qualidade de cunho existencial ao saber resultante da experiência. Em razão da singularidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o saber é assinalado pela existência de cada um.

³⁴ PORTO; SANTOS, 2018, p. 199.

³⁵ cf. SOUZA, 2012.

³⁶ cf. MOREIRA, 2012.

³⁷ LARROSA, 2021, p. 33.

Ao considerar o componente da afetividade no âmbito da aprendizagem significativa, deve-se atribuir valor à experiência. A ideia central do autor é que toda experiência deve fazer sentido; seja para quem ensina, seja para quem aprende.

2.4. Desafios na Docência Superior

Larrosa³⁸ propõe uma reflexão crítica que visa tornar a experiência educacional rica e significativa. A apropriação da dimensão dos afetos pode se transformar em um desafio para o docente, especialmente, levando-se em conta o *modus operandi* da sociedade atual. O autor foca alguns aspectos da sociedade pós-moderna e tecnológica, ressaltando que experiência não é simplesmente aquilo que se passa ou acontece. Mais profundamente, trata-se de uma vivência refletida, sentida e da qual se atribui um significado para cada evento. Ele define experiência como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. No entanto, o ritmo acelerado da sociedade conduz o ser humano a um tipo de vivência sem reflexão (ou pensar) sobre o que realmente acontece. O ato de pensar, raciocinar ou argumentar dá sentido às experiências que, por definição, é o que se prova ou experimenta.

Larrosa destaca quatro fatores que fazem da experiência algo raro: o excesso de informação, a obsessão por opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Na “sociedade de informação”, sabe-se muita coisa e há muita opinião, mas, pouco conhecimento e aprendizagem³⁹. O sujeito da informação busca, cada vez mais, estar informado. No entanto, o excesso de informação tem o poder de anular as possibilidades de experiência porque “informação não é experiência”⁴⁰. Nesse contexto, a noção da falta de tempo, associada ao excesso de trabalho, se sobrepõe aos eventos que deveriam ser vivenciados e experimentados, mas passam sem ser sentidos na dinamicidade e fugacidade da vida. Quanto ao tempo, o autor se expressa: “Nos tempos que correm” não há pensar e nem reflexão. Neles, não há escuta e nem presença. É quase impossível, na visão de Larrosa, “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” sem a interrupção, em algum momento, do processo dinâmico da vida moderna⁴¹.

O docente, comprometido com a aprendizagem do aluno, deve atentar para as questões relacionadas ao tempo que dispõe, a fim de que o seu plano de ensino contemple ações que atendam aos objetivos educacionais. Através de uma mediação afetiva positiva, o alcance desses objetivos deve resultar em uma aprendizagem que faça sentido para o aluno. Larrosa adverte que o “sujeito da experiência”, carregado de presença, é afetado pelos acontecimentos, tanto quanto produz afetos, na mesma medida, deixando marcas.

³⁸ cf. Ibidem.

³⁹ cf. LARROSA, 2021, p. 19.

⁴⁰ Ibidem, p. 18.

⁴¹ Ibidem, p. 25.

3. Metodologia da pesquisa

O presente trabalho é de abordagem qualitativa, ancorando-se na coleta de dados por meio da revisão bibliográfica de artigos científicos e publicações de teóricos que tratam do tema e de assuntos convergentes. Além de buscas na *internet*, os seguintes Bancos de Dados foram acessados: Bases.bireme.br; bdt.d.ibict.br; Capes – Catálogo de Teses; Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp; Periódicos Eletrônicos em Psicologia e Scielo.org. A revisão bibliográfica foi realizada no período entre julho de 2020 e maio de 2021 com o auxílio das seguintes palavras-chave: afetividade, aprendizagem significativa, educação superior e ensino-aprendizagem. Dentre os principais autores e pesquisadores que fazem parte do referencial teórico, destacam-se: Freire, Larrosa, Mahoney e Almeida, Moreira, Nóvoa, Saviani e Tassoni.

Para compreender o impacto da afetividade no ensino superior, valeu-se das discussões apresentadas em duas pesquisas: de Barros⁴² e Vieira e Lopes⁴³ - a título de exemplificação. Ambas, apresentam o olhar de estudantes universitários acerca de sua aprendizagem com foco nos resultados relacionados às relações afetivas.

Nessa perspectiva de sala de aula, identificar os possíveis entraves que impactam na apropriação docente da afetividade e analisar as percepções sobre essa dimensão afetiva por estudantes universitários brasileiros se constituíram nos objetivos específicos deste trabalho, por meio da análise de questões apresentadas aos universitários que foram sujeitos das pesquisas ora mencionadas. A análise do material apontou competências essenciais para o docente, suscitando pontos de reflexão sobre a sua formação inicial e continuada. Os dados qualitativos das pesquisas evidenciaram a vinculação necessária entre professores e estudantes. Além disso, os impactos sobre a aprendizagem do adulto, quando essa vinculação não se apresenta no processo ensino-aprendizagem, possibilitaram a sistematização das hipóteses que este trabalho busca responder, a partir da articulação entre o referencial teórico e os dados obtidos das pesquisas acerca da percepção dos estudantes, a serem discutidos, a seguir.

4. Resultados e discussão

O recorte qualitativo das duas pesquisas que deram suporte na escrita deste capítulo lançou luzes, tanto para algumas dificuldades do fazer educacional, quanto para ações que favorecem às práticas pedagógicas didático-afetivas.

⁴² BARROS, 2017.

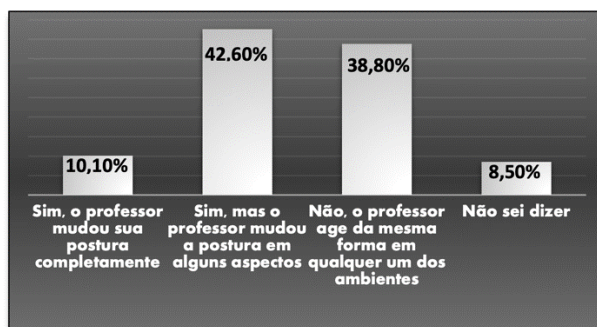
⁴³ VIEIRA; LOPES, 2020.

A pesquisa de Vieira e Lopes⁴⁴, realizada no período pandêmico da Covid-19, revelou um momento adverso para os 726 estudantes que responderam ao questionário. Alguns obstáculos à apropriação docente da afetividade puderam ser percebidos e analisados. O ambiente virtual acentuou a dificuldade de práticas didático-pedagógicas, sendo perceptível a manutenção de um padrão de ensino transmissor de conteúdo em que a participação do aluno foi passiva.

O gráfico, abaixo, traz as impressões dos estudantes ao responderem à pergunta que se segue:

Gráfico 1 – Percepção sobre os docentes e a educação on-line (n = 726)

»»» Você percebe grandes mudanças na forma e no comportamento dos professores entre o ensino presencial e o online?



Fonte: Vieira e Lopes (2020, p. 37)

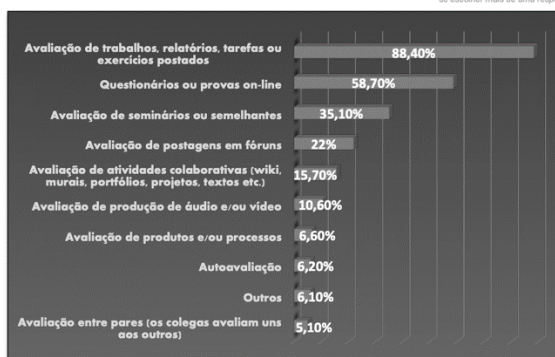
Encontramos, no próximo gráfico, os métodos de avaliação utilizados durante esse contexto pandêmico também auxiliam na compreensão de um padrão de ensino que se repetiu nas experiências dos estudantes. Apenas 15% dos professores utilizaram atividades colaborativas para avaliarem seus alunos.

Gráfico 2 – Métodos de Avaliação. (n= 726)

⁴⁴ VIEIRA; LOPES, 2020.

Quais métodos de avaliação estão sendo utilizados?

Essa pergunta havia a possibilidade de escolher mais de uma resposta



Fonte: Vieira e Lopes (2020, p. 29).

Ao serem perguntados sobre os impactos da quarentena na aprendizagem, a palavra que ganhou destaque foi *valorização*: do contato com colegas e professores, do ensino presencial, das experiências pessoais no meio educacional e profissional, do acolhimento, da sensibilidade, da atenção, do ambiente universitário, do encontro entre pessoas. A pesquisa revelou que dentre 47% a 62% dos respondentes apresentaram um sentimento negativo que variou entre insegurança, desorientação e/ou sobrecarga. O relatório ainda apontou que 65,3% dos alunos afirmaram que seu aproveitamento diminuiu e desses, 28,1% atribuíram a causa à falta do diálogo com os professores. Identifica-se ainda que apenas 10,6% dos alunos apresentaram o sentimento de entusiasmo. Em outras análises, as respostas dos estudantes evidenciaram que não foi dado o tempo necessário para o estabelecimento da aprendizagem significativa. Pode-se inferir que uma “conexão significativa entre acontecimentos”⁴⁵, como sugere Larrosa, não foi possível diante do cenário pandêmico.

A pesquisa realizada por Vieira e Lopes⁴⁶ evidenciou a importância da vinculação entre professor e aluno. Não basta estar conectado a uma rede para que essa vinculação esteja estabelecida. Pogr  ratifica esse entendimento ressaltando que, tampouco, o fato de estar conectado significa uma real aprendizagem para o aluno⁴⁷. Por fim, seja no ambiente virtual ou presencial, os professores que negligenciam a importância do relacionamento interpessoal tornam a sala

⁴⁵ LARROSA, 2021, p. 22.

⁴⁶ VIEIRA; LOPES, 2020.

⁴⁷ POGR , P. A. ¿Y ahora qu ? Políticas y formación docente en América Latina. In: DUSSEL, In s.; FERRANTE, Patricia.; PULFER, Dar o. (Org) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II*. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica, p. 45-57. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020. Disponível em: http://www.edu.puc-rio.br/wp-content/uploads/Pensar_la_educacion_en_tiempos_de_pandemia_II.pdf.

de aula um ambiente frio e sem afeto que influencia, de modo negativo, a aprendizagem⁴⁸. A pesquisa de Vieira e Lopes demonstrou o valor dado pelos estudantes ao diálogo com seus professores, à interação com os colegas e à manifestação docente dos aspectos afetivos durante as aulas.

Na pesquisa de Barros⁴⁹, é possível apreender como as demandas dos estudantes, no período pandêmico, revelam traços que são respondidos, de certa maneira por essa autora, especialmente no que se refere à promoção de momentos de aprendizagem que envolvam a participação e a interação dialógica entre professores e alunos. Essa relação nem sempre é fácil. A pesquisa revelou o apreço dos estudantes pelos professores que se apropriaram de práticas didático-pedagógicas interacionistas, pois obtiveram rendimento satisfatório na aprendizagem. Foi possível identificar alguns exemplos do impacto afetivo nas relações entre professores e estudantes, levando-se em conta a mediação docente. Por exemplo, no contexto em que o docente transmite determinado conteúdo, mesmo de modo expositivo, é necessário contextualizar a realidade, priorizar a participação do aluno e promover recursos e concepções variados.

Ao descrever uma experiência positiva com seu professor, um dos estudantes entrevistados o qualificou como *bom professor* por possuir essas habilidades na ministração das aulas. Nas palavras de Barros: “as experiências desses jovens, aqui analisadas, demonstram, claramente, que a qualidade da mediação vivenciada por eles influenciou a qualidade dos vínculos que estabeleceram com os diversos objetos de conhecimento”⁵⁰. A autora enfatiza, ainda, a importância do acolhimento, da escuta e do comprometimento docente com o ensino, além da boa relação com o aluno e a paixão pelo que faz. O conhecimento a ser construído se dá por meio das “interações intelectuais resultantes das trocas entre o indivíduo e o grupo”⁵¹. A construção de aulas com a participação dos alunos, é um outro exemplo de práticas educacionais interacionistas consideradas inovadoras. Tais ações requerem a *expertise* docente e o bom uso do tempo para o planejamento, a organização e a execução das aulas. Segundo Barros, trata-se

das escolhas que o professor faz para desenvolver sua aula, em que prioriza a participação do sujeito estudante, valorizando-a e questionando sempre que se fizer necessário, socializando ideias, num processo de “negociação” contínua.⁵²

Os dois depoimentos, a seguir, de estudantes que participaram da pesquisa demonstram de que maneira as práticas docentes interacionistas influenciam positivamente nas escolhas dos alunos:

⁴⁸ PORTO; SANTOS, 2018.

⁴⁹ BARROS, 2017.

⁵⁰ Ibidem, p. 190.

⁵¹ BARROS, 2017, p. 53.

⁵² Ibidem, p. 95.

Foi praticamente esse professor que fez eu, gostar, adorar o meu curso do jeito que é. (S1 – E.1).

Hoje ele é o meu orientador, eu fiz a iniciação científica e agora estou terminando a minha monografia. O que me levou a escolher ele, eu acho que foi já na primeira aula que **eu adorei a forma dele dar aula**, o jeito dele, sei lá, gostei de cara já. **Me envolvi bastante com os conteúdos que ele abordava também.** Aí fui conhecendo outros professores e eu sempre achei ele o melhor de todos (...)” (S6 – E.1 – grifo nosso).⁵³

A pesquisa revelou, ainda, o interesse dos alunos em terem professores aptos a trabalhar os conteúdos de forma diversificada com aulas expositivas-dialogadas, atividades em pequenos grupos, leituras antecipadas com discussão em sala de aula e recursos didáticos variados. Para esses alunos, o bom professor é aquele que consegue deixar o livro de lado e promove na turma momentos de discussão, aplicando o conteúdo de forma prática e contextualizando com suas realidades. O ato de ensinar implica em proporcionar o conhecimento, por meio de concepções variadas, utilizando recursos diversos na construção do conhecimento. A apropriação dessas práticas didático-pedagógicas possibilitou espaços de aula em que se privilegiou a participação ativa, responsável e dialógica dos alunos. Ademais, os dados sugerem claramente que o envolvimento do aluno com os conteúdos, a partir da mediação docente, influencia na própria escolha da carreira profissional:

(...) Porque até então, eu falava que gostava de escola, mas quando eu falava que gostava de escola eu queria dar aula, assim, não trabalhar com pesquisa em educação. **Depois dessa aula eu fui percebendo que meu interesse maior era mais voltado para os temas da educação do que da biologia. Pretendo sim fazer Mestrado em Educação**, nessa área de Políticas, me dedicar exclusivamente a isso, vou mandar projeto com certeza, isso já está definido. (S5 – E.2 – 2ª entrevista – grifo nosso).

Bom, **esse professor favoreceu muito minha formação**, me ajudou em muitos momentos, está sendo fundamental como meu orientador, mas não consegui me puxar para a área acadêmica. **Vendo a postura dele como professor, aguça minha vontade de ser professora.** Eu planejo dar aulas no fundamental, no ensino médio, talvez cursinho, mas faculdade não. Acho a parte acadêmica muito cheia de formalismos, não me agrada. (...). (S6 – E.2 – 2ª entrevista – grifo nosso).⁵⁴

⁵³ Ibidem, p. 188-189.

⁵⁴ BARROS, 2017, p. 189-190.

Do lado docente, verificou-se a disponibilidade para ouvir e atender o alunado, além do comprometimento com o ensino sério e de qualidade. Esses movimentos de aproximação influenciaram o envolvimento dos alunos com os conteúdos e com os colegas, afetando positivamente a relação deles com seus professores e, especialmente, com o objeto de conhecimento. Essa pesquisa apresentou aspectos positivos em outras práticas pedagógicas, como: aulas seguidas de discussões, notas de aula como orientador de estudo, resolução de exercícios para o entendimento dos conteúdos e troca entre alunos para o aprendizado.

A pesquisa mostra o grau de exigência na aplicação dos conteúdos, mas os movimentos de aproximação com o uso da afetividade possibilitaram o envolvimento dos alunos em uma atmosfera de cuidado, atenção, escuta e valorização, promovendo a aprendizagem com sentido e o desenvolvimento da turma. O comentário de um dos estudantes participantes da pesquisa sobre determinada professora, é digno de nota:

Ela tinha uma boa relação com os alunos, ela não era, um termo que eu uso, aquela professora “babona”, que passa a mão na cabeça, ela cobrava que tinha que ler os textos, dava um puxão de orelha, que tinha que ler senão não ia adiantar nada. Mas sempre muito tranquila. Sempre conversando com alunos, particularmente, se fosse o caso. (S5 – B.1)⁵⁵

Os resultados desta pesquisa revelam a posição atual da universidade em relação à formação de professores, o que nos leva a refletir sobre a existência de uma separação entre o ensino e a aprendizagem que permeia as relações entre professor e aluno no ensino superior. Parece muito pertinente quando a autora pontua que o: “ensino é entendido como processo de responsabilidade docente, enquanto a aprendizagem é vista como processo especificamente do aluno, não se pressupondo uma interrelação entre ambas”⁵⁶.

Identifica-se, pois, a ausência de fomento nas discussões em torno das práticas pedagógicas integradoras, enfatizando os aspectos da afetividade. Considera-se que esse pode ser um indicativo do não fortalecimento na criação de políticas públicas que criem condições para o exercício dessas práticas. Daí, a importância de o docente ser um profissional engajado nos assuntos de interesse de sua classe, buscando aquilo que se constitui a sua missão no ato de ensinar. Essa realidade apresentada pela pesquisadora sugere a necessidade de diálogo em torno da temática com a criação de espaços apropriados para discussões e reflexões, seja no âmbito da formação inicial docente ou na capacitação contínua.

⁵⁵ BARROS, 2017, p. 101.

⁵⁶ Ibidem, p. 196.

Diante das discussões possibilitadas pelo referencial teórico e as reflexões das duas pesquisas qualitativas, os quadros, a seguir, simplificam os desafios e as competências docentes, em torno do tema proposto:

Quadro 2 – Desafios impostos ao profissional docente.

1. O uso de técnicas e estratégias para superar as limitações no ambiente virtual de aprendizagem, a fim de adotar práticas educacionais didático-afetivas (VIEIRA; LOPES, 2020).
2. A apropriação do conceito de “experiência com sentido”, dirimindo a noção da falta de tempo para que a aprendizagem significativa seja estabelecida (LARROSA, 2021, p. 16).
3. Mudança do padrão mental que se perpetua na cultura escolar, desde a educação básica até a superior, marcado pela oralidade numa perspectiva conteudista para que ações pedagógicas didático-afetivas façam parte do plano de ensino (GATTI, 2020).
4. A ausência de espaços onde a afetividade seja discutida, no âmbito da formação inicial ou capacitação contínua, com vistas à formulação de políticas públicas criando condições para o exercício de práticas pedagógicas integradoras (BARROS, 2017).

Fonte: as autoras.

Quadro 3 – Rol de competências docentes.

1. Considerar a individualidade do aluno e promover o seu desenvolvimento (SOUZA, 2012).
2. Ser facilitador, saber trabalhar em pares e incentivar o protagonismo do aluno (NÓVOA, 2016).
3. Contextualizar a realidade, promover recursos e concepções variados, acolhimento, escuta, ser comprometido com o ensino, ter boa relação com o aluno e paixão pelo que faz (BARROS, 2017).
4. Possuir saberes baseados na história de vida, conhecimento técnico, crenças, valores e concepções, incluindo os afetos, possibilitando ao aluno desenvolver-se cognitivamente (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, 2010).

- | |
|--|
| 5. Ser agente mediador; apropriar-se da afetividade; e dialogar com o sujeito aprendiz, o conteúdo e o objeto de conhecimento (TASSONI, 2008). |
| 6. Investir no ensino construtivista; ter foco no aluno; promover mudança de conceitos; e facilitar a construção do conhecimento com significado para o aluno (MOREIRA, 2012). |

Fonte: as autoras.

5. Considerações finais

Consideramos ao término deste capítulo que a afetividade é um dos principais componentes capazes de promover a construção significativa do conhecimento durante o processo ensino-aprendizagem. Ao incorporar esse componente afetivo à educação superior, parte-se do raciocínio que ele está presente em todas as interações que envolvem o desenvolvimento humano e, portanto, não deve ser negligenciado em nenhuma das fases da educação formal⁵⁷.

Os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados ao identificarmos alguns desafios enfrentados na apropriação docente da afetividade e analisarmos as percepções de estudantes universitários sobre a sua aprendizagem, além dos efeitos das práticas pedagógicas sobre ela. Ao investigarmos aspectos da afetividade como fator preponderante na relação professor-aluno, com vistas à aprendizagem significativa, surge a inquietação sobre em que momento (nas fases da educação formal) o uso dessa dimensão afetiva vai se diluindo.

O trabalho resultou na sistematização de alguns desafios a serem enfrentados por professores, na busca pela apropriação da dimensão dos afetos durante o ensino e a aprendizagem. A partir das reflexões e discussões, foi formulado um rol de competências docentes indicadas ao profissional que compreende o ato de ensinar um tipo de mediação, cujo rigor teórico e metódico não exclui a amorosidade⁵⁸. O referencial teórico discutiu quatro eixos temáticos: (i) processo ensino-aprendizagem; (ii) aprendizagem significativa; (iii) afetividade como prática docente e (iv) desafios impostos ao docente. Além do referencial teórico, os dados qualitativos de duas pesquisas acadêmicas lançaram luzes à investigação com exemplos que permitiram ampliar a reflexão sobre os entraves e limites da incorporação da afetividade no ensino superior.

Os resultados deste trabalho são parciais, indicando a necessidade de uma nova investigação com base na percepção do profissional docente sobre a apropriação da afetividade na educação superior. Os resultados também sugerem que as universidades repensem os espaços para discussão e reflexão sobre

⁵⁷ PORTO; SANTOS, 2018.

⁵⁸ FREIRE, 2020.

o tema afetividade dada a sua relevância para a construção do conhecimento e estabelecimento da aprendizagem significativa.

A ausência dessa dimensão afetiva durante o processo ensino-aprendizagem causa impactos negativos na subjetividade e na aprendizagem do estudante universitário. Sabe-se que o tema é amplamente potencializado na educação básica quando o discurso se volta para a didática e as práticas pedagógicas. Essa realidade tende à noção equivocada de que a apropriação da afetividade, na educação superior, é uma forma de infantilização. Certamente, essa não é a crença das autoras e entendemos que as reflexões propostas possam fomentar novos estudos e diálogo acerca da importância da afetividade no ensino superior.

Referências

BARROS, F. R. de. *Impactos Afetivos das Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos*. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330897>. Acesso em 07 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 256 p.

GATTI, B. A. Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, v. 20, 2005. p. 11-30. São Paulo, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em 03 out. 2020.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Qurrriculum*, La Laguna: Espanha, 2012. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em 14 fev. 2021.

NÓVOA, A. Formação de Professores no Século XXI e a Perspectiva da Escola Integral. *Instituto Ayrton Senna e Instituto Singularidades*. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rp9ILAccfyQ>. Acesso em 12 nov. 2020.

POGRÉ, P. A. ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. In: DUSSEL, Inés.; FERRANTE, Patricia.; PULFER, Darío. (Org.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II*. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica, p. 45-57. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020. Disponível em: http://www.edu.puc-rio.br/wp-content/uploads/Pensar_la_educacion_en_tiempos_de_pandemia_II.pdf.

PORTO, C. de M.; SANTOS, F. M. F. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no ensino superior sob a ótica da afetividade. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 13, n. 1, p. 194-211. Jan./abr. Blumenau, 2018. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/5697>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Coleção Memória da Educação.

SOUZA, A. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*. Vol. 2, nº 1, 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/85>. Acesso em: 15 fev. 2021.

TASSONI, E. C. M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251875>. Acesso em: 08 jun. 2020.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*. v. 36, n. 2, p. 262-271, mai/ago. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>. Acesso em: 14 abr. 2021.

VIEIRA, M. M. da S.; LOPES, A. L. de S. (org.). *Quarentena COVID-19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem*. São Paulo: Ed. dos Autores, 2020. *E-Book* (p. 44). ISBN 978-65-00-08934-9. Disponível em: <http://geics.com.br/quarentena-covid19>. Acesso em: 10 out. 2020.

ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E COMUNICAÇÃO: A VISÃO DO AMOR EM MATURANA

KAREN NICCOLI RAMIREZ

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

MARIA REBECA RAMIREZ

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

1. Introdução e problematização

Em uma sociedade mediada pela linguagem como organizadora da cultura, os processos educacionais concebidos por Maturana¹ devem ocorrer na perspectiva da biologia do amor, emoção determinante nas atitudes diárias, “[...] o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”². O biólogo, escritor, educador chileno e vencedor do Prêmio Nacional de Ciências, Humberto Maturana Romesín (1928-2021), doutorou-se em Biologia por Harvard (1958), trabalhou em neurofisiologia no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), percorreu os caminhos da filosofia, da antropologia e de algumas áreas específicas da medicina como anatomia, genética e cardiologia, sempre interessado na compreensão dos seres vivos e, especialmente, no ser humano e na sua relação com o outro; no prólogo de seu livro, o autor afirma:

Decidi considerar quais processos deveriam ocorrer no corpo durante o processo de cognição, considerando assim a cognição como um fenômeno biológico. Fazendo isso, eu descobri que minhas duas buscas acadêmicas aparentemente não eram contraditórias, mas que eram, de fato, dirigidas ao mesmo fenômeno: conhecimento e o operar do sis-

¹ MATURANA, H. R. (a). *Emoções e linguagem: uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

² *Ibidem*, p. 22.

tema vivo, incluindo seu sistema nervoso, que quando estavam presentes, eram a mesma coisa [...]. Dessa maneira surge o livro *A árvore do conhecimento*, como um todo coerente, harmônico e unificado, uma visão sobre a natureza do conhecimento humano e sobre os seres vivos.³

Partindo dessa preocupação, ele concebeu, na década de 1970, a noção de autopoiese (autoprodução, a criação de si), conceito que extrapolou o domínio da biologia e foi incorporado em outras áreas da ciência e da filosofia, abrangendo também o âmbito da educação, quando considera que “[...] sem cooperação, amor e alteridade não há futuro [...]. As relações de amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência”⁴.

[...] o amor é um fenômeno biológico, uma mera congruência estrutural que resulta na recorrência de interações, [...] não é um fenômeno especial do ser humano, mas em humanos ele pode se dar em algumas dimensões, como na simples coexistência no respeito mútuo [...] enquanto humanos.⁵

Segundo a teoria da biologia do amor, entendida como fenômeno social, em um processo educacional, preocupado com o sujeito na sua totalidade, educador e educando interagem por meio de relações de cooperação em que se descarta qualquer vestígio de competição; compreende-se, neste contexto, que educar é conviver em um espaço de aceitação recíproca e de respeito consigo mesmo e com o outro, delineando um novo caminho a ser percorrido, mediado pelo amor.

[...] só o amor expande nosso comportamento inteligente, porque só o amor expande nossa visão [...] o amor é visionário, não cego. Portanto, para que o espaço educacional seja um espaço relacional que fomenta a ampliação do comportamento inteligente de alunos e professores, ele deve ser vivido na biologia do amor, em uma dinâmica relacional que preserva e fomenta o respeito e a autoestima dos alunos.⁶

Com o olhar de um biólogo, reconhece as características intrínsecas do ser humano; lembra que há traços do humano-animal remanescentes na espécie do *homo sapiens*: “[...] animais colheitadores, compartilhadores, que convivem na

³ MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001, p. 4.

⁴ MATURANA, H. R. *Desde la biología a la psicología: biología del fenómeno social*. 4. ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2006, p. 69.

⁵ MATURANA, H. R. (b) *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*. Santiago, Chile, JCSAEZ Editor. CL, 2004, p. 38.

⁶ MATURANA, H. R. *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999, p. 28.

operação consensual de ações [...] no encontro personalizado com o outro, por isso, animais dependentes do amor”⁷.

As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso, a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência [...]. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. [...]. Sem a aceitação do outro, não há fenômeno social. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto⁸.

O homem é um ser que sobrevive nas relações de cooperação; a compreensão de um cenário cultural mediado pela competição provoca medo, insegurança e desconfiança nas diferentes situações que pairam entre certezas/incertezas que, segundo Maturana⁹, obscurecem a reflexão humana, perpetuam o temor gerado por ideias que dividem e provocam conflitos e incertezas entre os humanos; sentimentos imutáveis que negam a emoção de viver o amor. Esse amor é entendido no âmbito da cooperação social, particularmente na linguagem educacional, como o espaço interacional do processo de comunicação, um jogo de amorosidade e autopoiese, que se desenvolve em um contexto de comunicação interativa entre sujeitos, estabelecida na relação linguagem-emoções, na cultura da biologia do amor. Nesse sentido, o autor explica:

Quando falo de amor, não estou falando de um sentimento, nem de gentileza ou de sugerir generosidade. Quando falo de amor, falo de um fenômeno biológico, falo da emoção que especifica o domínio das ações em que os sistemas vivos coordenam suas ações de uma forma que resulte em aceitação mútua, e sustento que tal operação constitui fenômenos sociais.¹⁰

Ao explicar a autopoiese, Maturana fala do “[...] sujeito que só existe em relação ao outro”, essa relação associa-se à percepção do caráter sistêmico do ser humano e suas formas de agregação e de convivência. Sua constituição, neste

⁷ MATURANA (a), 1998, p. 21.

⁸ *Ibidem*, p. 22-25.

⁹ MATURANA, H. R. *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen, 1994.

¹⁰ *Ibidem*, p. 56.

sentido, é processual e o caráter autopoietico surge do acionamento, decorrente do encontro, de ações compartilhadas. Como acontece com a “[...] junção de células, espécie de contaminação do Outro, desencadeando processos de transformação, recriação”¹¹. A autopoiese constitui a autonomização de um outro ser, que, por sua vez, vai reinventar o sistema todo em que esse sujeito está inserido.

[...] o ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular como resultado do operar, e no operar, das diferentes classes de moléculas que a compõem, em um interjogo de interações e relações de proximidade que o especificam e realizam como uma rede fechada de câmbios e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que a constituem [...].¹²

Maturana¹³ chama de autopoiese a rede fechada de produção de componentes, em que estes geram as próprias dinâmicas de produção, num fluxo contínuo de elementos, caracterizando o caráter sistêmico/processual/mutante e engendramentos múltiplos na constituição do ser autopoietico que se autoproduz e se reinventa a cada instante, nas múltiplas interações/relações, a partir da relação dos vínculos com outros sujeitos autopoieticos, que podem ser tanto pessoas quanto sistemas grupais, institucionais, escolares. “[...] acontece como resultado da atuação dos componentes de um sistema enquanto realizam as relações que definem o sistema como tal, e, no entanto, nenhum deles o determinam por si só, ainda quando sua presença seja estritamente necessária”¹⁴.

Diz Maturana que “[...] a linguagem como domínio de coordenações consensuais de conduta, só poderia ter surgido na convivência e na operacionalidade da aceitação mútua”¹⁵. A autopoiese, além de explicar as características dos organismos vivos, também tenta esclarecer o fenômeno da cognição mediante à biologia do conhecimento, base de todo o pensamento educacional em Maturana. Na biologia do conhecimento, “[...] aprender não consiste em captar algo externo e independente de nós [...] alguém diz algo, o que ouço é determinado em mim [...], quando algo me afeta, o resultado depende de mim e não do externo”¹⁶. O fenômeno cognitivo é entendido como o resultado da atuação do vivente em seu ambiente; significa que o mundo em que se vive se configura com os demais, pois conhecer não é uma cópia do mundo externo, mas é o resultado das interações do sistema vivo com o meio que o circunda, quer dizer que “[...] se aprende o mundo em que se convive com o outro, na interação”¹⁷.

¹¹ MATURANA, 2001, p. 11.

¹² Ibidem, p. 15.

¹³ Ibidem.

¹⁴ MATURANA, 2001, p. 24.

¹⁵ Ibidem, p. 25.

¹⁶ MATURANA (a), 1998, p. 36.

¹⁷ Ibidem, p. 44.

Maturana¹⁸ não admite uma realidade independente do homem, o mundo social configurado pela convivência é entendido como o espaço de interação criado pelo fazer humano. Assim como o futuro de um organismo nunca é determinado em sua origem, e sim na sua evolução, e para que esta seja bem-sucedida, isso dependerá da relação desse organismo com as circunstâncias que o rodeiam. Nesse contexto, o educador é "[...] alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência, que produz ações comuns e mudanças conjuntas"¹⁹.

Para ele, o *homo sapiens* (inteligentíssimo) usufrui do aprendizado dos saberes quando o amor está envolvido no processo (*homo amans*), e afirma que, "[...] as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, não têm tanto ver com inteligência, mas com as emoções e com os ambientes relacionais em que as crianças se movem"²⁰.

Porque o humano não está determinado na constituição genética total ou na estrutura inicial total do zigoto *Homo sapiens sapiens*. Nem fica determinado no compartilhamento da vida numa comunidade humana [...]. O humano surge no entrelaçamento de ambas as dimensões – a genética do *Homo sapiens* e a cultural da sociedade.²¹

Ao falar de emoção, Maturana²² remete à ideia do domínio de ações que diariamente são executadas. Essa emoção/amor se concretiza por meio da linguagem que surge no “estar junto”, na interação com outro, nas relações de respeito, afeto e aceitação. Essa emoção trazida através da linguagem legitima o amor, entendido como a emoção que constitui o domínio de ações nas interações recorrentes com “o outro, um legítimo outro na convivência”²³. No contexto da educação, isso implica no respeito mútuo, na aceitação da realidade e dos saberes prévios dos educandos, entende-se que o ser humano não nasce pronto, e que, por estar em constante formação, tem a capacidade de aprender na interação, no relacionamento com os outros humanos através de processos culturais, mediados sempre pela linguagem do amor. Para o pensador, negar o amor na interação implica na incapacidade de enxergar o entrelaçamento constitutivo entre ação/emoção. Maturana²⁴ considera que o sistema racional também se fundamenta na emoção do amor como sentimento determinante das atitudes diárias, em que a ideia do domínio dessas ações mediadas pela emoção se efetiva nesse “estar juntos na aceitação do outro”, considerando que nesse contexto:

¹⁸ MATURANA, H. R. (b). *Biología del emocionar*. Santiago de Chile. Chile: Dolmen, 1998.

¹⁹ *Ibidem*, p. 2

²⁰ *Ibidem*, p. 21.

²¹ MATURANA (b), 2004, p.133.

²² MATURANA (a), 1998, p.22.

²³ *Ibidem*, p. 22.

²⁴ MATURANA, H. R. (a). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo. Palas Athena, 2004.

É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa outra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe. Nós humanos existimos na linguagem, e todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar – resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar. A existência humana faz com que qualquer ocupação humana aconteça como uma rede específica de conversações. Esta é definida em sua especificidade pelo emocionar, que por sua vez define as ações que nela se coordenam.²⁵

Maturana defende que a ideia do conhecimento implica na capacidade de compreensão imediata do mundo e da realidade, nesse sentido, argumenta: “[...] toda experiência cognitiva envolve aquele que conhece de uma maneira pessoal, enraizada em sua estrutura biológica”²⁶. A interação desencadeia mudanças estruturais, “[...] interagir é conhecer e a intencionalidade da interação produz transformações”²⁷. Entretanto, na mesma intensidade em que se é transformador, se é também conservador, pois aquele que transforma também conserva, “[...] a evolução é um processo conservador” porque tanto “[...] o sujeito que transforma quanto o sujeito que conserva não estão isentos de intencionalidade, pois ambos querem transformar para conservar, uma realidade perene no ato de educar”²⁸. Considera que a vida humana e o conhecimento estão intrinsecamente ligados devido a uma complexa rede que envolve a linguagem, a razão e a emoção. Isso ocorre porque a partir da experiência nas relações humanas e na linguagem, o ser humano se constitui mediado pelo conhecimento, uma vez que “[...] viver é interagir, interagir é conhecer, por extensão, viver é conhecer”²⁹. Dessa maneira, o conhecimento não seria apenas o produto da capacidade de reflexão interna, mas também da interação com o entorno, “é com o meio e com a forma de atribuir significado aos fatos observados que se desenvolve o conhecimento”³⁰.

De acordo com o anterior, os organismos funcionam devido à sua interação com o meio, o que caracteriza uma mudança estrutural contínua (que não cessa enquanto houver vida) e, ao mesmo tempo, pela conservação da recíproca relação de transformação entre o organismo (unidade) e o meio, isso porque a forma como ocorre esse processo depende do meio e do contexto em que se vive; significando que “embora o ser humano seja determinado por uma estrutura biológica, essa determinação estrutural não implica num reducionismo, o meio interfere na forma com que interagirá com as próprias estruturas”³¹.

²⁵ Ibidem, p. 98.

²⁶ Ibidem, p. 61.

²⁷ Maturana (b), 2004, p. 63.

²⁸ Ibidem, p. 64.

²⁹ Ibidem, p. 68.

³⁰ Ibidem, p. 69.

³¹ Ibidem, p. 71.

Radica ali a importância da autopoiese como possibilidade da construção de um devir considerado como sistema social conservador. Há um mecanismo fundamental que permite a interação entre os sistemas sociais humanos, esse mecanismo é a linguagem entendida como uma ação social construtiva. Na história evolutiva do homem de milhões de anos, Maturana constrói a ideia da linguagem como coordenação de comportamento primário que oferece a possibilidade de entender a construção de um mundo de ações de objetos sociais e de auto-observação entre o “eu os outros”. Assim, a história evolutiva humana estaria diretamente relacionada à construção da linguagem, a qual teria promovido a autopoiese, entendida como interações cooperativas, sem as quais o ser humano se desintegra.

Meu propósito [...] é o de analisar os fenômenos sociais de uma maneira não tradicional, e mostrar que de fato e de forma inevitável, o ser humano individual é social, e o ser humano social é individual. Não farei isto, porém, desde uma argumentação filosófica, sociológica ou psicológica. Farei uma argumentação biológica, ou seja, olhando para os nossos fundamentos como seres vivos. [...] a linguagem, como característica do ser humano, surge com o humano no devir social que o origina [...] nesse operar social primário, porém, não há objetos para os membros do sistema social, pois eles só se movimentam na coordenação comportamental da ação que adquiriram (aprenderam) ao se fazer membros dele. No domínio social humano, e como resultado das interações que ocorrem entre os membros de uma sociedade humana, existe a linguagem quando há recursividade linguística, ou seja, quando um observador vê a coordenação comportamental. Disso resultam, por uma parte, a produção de um mundo de ações e de objetos que só têm existência e significado no domínio social no qual surgem e, por outro lado, a produção da auto-observação que nos leva a distinguir como objetos a nós mesmos e as nossas circunstâncias, na reflexão que constitui a autoconsciência como fenômeno que também a inclui a existência e o sentido apenas no domínio social.³²

É na construção da linguagem que surge, na história evolutiva do ser humano, um sistema social onde se realiza sua autopoiese. Existe a necessidade da emoção fundadora, sem a qual a convivência linguística entre os homens não teria sido possível, porque, a linguagem não é um sistema de comunicação ou transmissão de informação apenas, ela “[...] é um sistema de conviver nas coordenações e desejos, nos sentires, nos fazeres, em qualquer dimensão do conviver que está ocorrendo”³³.

A linguagem pode ser considerada como um fenômeno biológico por ser um resultado da vida humana, mas como processo ou configuração

³² Maturana, 2006, p. 70; 73.

³³ Maturana (b), 1998, p. 21.

de interações ela não ocorre no corpo do ser humano, mas no influxo de suas relações, em sua biopraxe, surge das coordenações das ações humanas, não em seu cérebro, requerem a neurofisiologia dos participantes, mas não é um fenômeno neurofisiológico. Fora da linguagem nada existe. Podemos agora estar cientes de que esta é uma condição cognitiva humana constitutiva, não uma limitação circunstancial.³⁴

Maturana³⁵ sustenta que todo o viver humano ocorre em redes de conversações, enfatiza que o linguajar sustentado no emocionar, desvela como pode ser mudado o curso da cadeia subsequente, que na história da humanidade seguiu e segue os passos pelo emocionar, pelo desejo de recursos disponíveis, oportunidades, ideias, valores, símbolos. Todos eles têm significação a partir da aceitação, de como são conotados emocionalmente; é o emocionar que os torna orientadores do viver. O amor é para o autor o princípio de aprendizagem para a socialização, assim afirma que:

O amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificação racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece. O amor é sempre à primeira vista, mesmo quando ele aparece após circunstâncias de restrições existenciais que forcem interações recorrentes; e isso é assim porque ele ocorre somente quando há um encontro em congruência estrutural, e não antes. Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre³⁶.

É nesta recorrência de interações cooperativas, em acoplamentos estruturais recíprocos, que Maturana introduz o conceito biológico de amor, da ética de aceitação do outro de forma incondicional, porque “[...] todo sistema social humano se funda no amor, sem esse amor o homem se desintegra”³⁷.

A partir da emoção chamada Amor, que nada mais é do que a aceitação do outro, é gerada uma coordenação comportamental das ações dos seres humanos em interação. Se o amor (aceitação) for cultivado e consolidado, pode permanecer na interação, é preservado. Surge assim uma recorrência na coordenação das ações (são repetitivas, repetem-se indefinidamente), tornam-se consensuais (aprendidas), de uma dupla compreensão praxiológica, mútua e bilateral. Por isso, os novos

³⁴ MATURANA, H. R. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen, 2002, p. 50.

³⁵ MATURANA, H. R. (b). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

³⁶ MATURANA, H. R. (c) *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 185.

³⁷ MATURANA, 2006, p. 79.

comportamentos que surgem nessa relação correspondem a essa história de interações e entende-se que não poderiam ter surgido independentemente dela. Deste ponto de vista, a linguagem não é determinada geneticamente, nem é um sistema de signos ou um instrumento. É uma relação humana baseada na emoção de aceitação. Não existe linguagem sem amor.³⁸

Essa concepção de amor se desenvolve mediante a linguagem, na construção das relações sociais cooperativas como particularidade humana, na qual o individual e o social são biologicamente inseparáveis, segundo a teoria da Biologia do fenômeno social. Uma vida social que não inclua o individual “eu” e o social “os outros”, no espaço de coexistência como parte integrante da mesma estrutura biológica, seria para Maturana³⁹, a expressão genuína da desintegração dos seres.

A natureza íntima do fenômeno social humano está na aceitação e respeito pelo outro, centro do amor como fundamento social [...] a harmonia social não surge da busca do perfeito [...] senão de estar disposto a reconhecer que toda negação, acidental ou intencional, particular ou institucional, do ser humano [...] é um erro ético que pode ser corrigido somente se se quer corrigir.⁴⁰

Dentro da teoria da biologia do amor, como fenômeno social, evidenciam-se as dificuldades que a competição (em oposição à cooperação) provoca na coexistência social colocando em risco a sobrevivência dos seres humanos.

[...] o amor, consequência da socialização, [...] relações que destroem o amor, como a competição [...]. A competição é antissocial, como atividade humana, implica na negação do outro, fechando seu domínio de existência no domínio da competição. A competição nega o amor. Membros das culturas modernas prezam a competição como uma fonte de progresso. Eu penso que a competição gera cegueira, porque nega o outro e reduz a criatividade, reduzindo as circunstâncias de coexistência. A origem antropológica do *Homo Sapiens* não se deu através da competição, mas sim através da cooperação, e a cooperação só pode se dar como uma atividade espontânea através da aceitação mútua, isto é, através do amor.⁴¹

Na abordagem sobre a educação, na perspectiva da biologia do conhecimento, Maturana⁴² comenta que, na tarefa educativa, falta compreender a importância do amor na relação ensino/aprendizagem. Para ele, as novas gerações são

³⁸ Ibidem, p. 89.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem, p. 83.

⁴¹ MATURANA, H. R. (a) *Formación Humana y Capacitación*. 2ª ed. Santiago, Dolmen, 1997, p. 72.

⁴² MATURANA (b), 1998.

educadas sob a insígnia da competição e não da colaboração, depreciando a emoção em detrimento da razão. Na busca por compreender o desenvolvimento humano ao longo dos milênios, o cientista insiste em afirmar que o desenvolvimento do cérebro humano está relacionado principalmente à linguagem no entrelaçamento com o emocional. Por esse motivo, a competição é um fenômeno que age no âmbito cultural humano com base na racionalidade; diferentemente da colaboração, fenômeno que ocorre no âmbito biológico com base na emoção e em suas possíveis ações: “[...] quando falamos de emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que se move”⁴³.

Emocionalmente, somos mamíferos. Os mamíferos são animais nos quais a emoção é amplamente consensual e nos quais o amor, em particular, desempenha um papel importante. O amor opera na aceitação mútua, como emoção que constitui e institui o social como sistema de conveniência, assim é possível construir a história evolutiva. [...] A emoção que fundamenta o social, como emoção que constitui o domínio das ações em que o outro é aceito como outro legítimo na convivência, é o amor. Relações humanas que não são baseadas no amor, eu digo, não são relações sociais. Portanto, nem todas as relações humanas são sociais, nem todas as comunidades humanas são fundadas na natureza operacional da aceitação mútua [...] emoções diferentes especificam diferentes domínios de ações. Portanto, comunidades humanas baseadas em outras emoções, outras que não o amor, se constituirão em outros domínios de ações, não serão de colaboração e compartilhamento, não se instituirão como coordenação de ações que implicam na aceitação do outro como outro legítimo na convivência e nunca serão verdadeiras comunidades sociais.⁴⁴

Essa emoção particular, mediada pela linguagem, corresponde ao amor definido como “[...] a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações com o outro fazem do outro um legítimo na convivência”⁴⁵. Se essa relação amorosa não tivesse ocorrido, não teria acontecido a história evolutiva social do ser humano, porque é no encontro do domínio das coordenações consensuais de conduta que acontece a emoção fundadora entendida como possibilitadora da convivência social, porque o ser humano é dependente desse amor evolutivo e constitutivo do qual se desencadearam as condições para que as interações recorrentes pudessem estabelecer a recursividade de conduta permitindo a linguagem.

[...] a linguagem surge, na história da espécie humana, entrelaçada com o emocionar. Mais do que linguagem como representação, em uma

⁴³ Ibidem, p. 22.

⁴⁴ Ibidem, p. 29.

⁴⁵ MATURANA (b), 1998, p. 22.

conversação: uma convivência consensual em coordenações de ações e emoções. Pressuposto de que a emoção define a ação. Ato valorativo que precede a dimensão do necessário. O desejo, portanto, desempenha em nós, papel fundamental. Não dá para pensar uma realidade que se imponha sem o percurso desejante.⁴⁶

Caracterizar os seres humanos apenas como racionais implica em uma limitação que impede enxergar que a emoção corresponde a uma constituição da biológica primária dos seres vivos, a emoção é a criadora da razão humana nas ações no mundo, e não o contrário, “[...] biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações”⁴⁷. Nesse sentido, a ação de educar é uma das condições para a convivência da espécie:

O conceito de servir é um conceito relacional: algo serve para algo em relação a um desejo. Nada serve em si mesmo. No fundo, a pergunta é para que serve a educação? Isso requer respostas a questões como: O que queremos com a educação? O que é educar? Para que queremos educar? [...] Toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial homínideia fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interações que se dá constitutivamente no espaço humano. Esta se constituiu na história homínideia a que pertencemos com o estabelecimento do linguajar como parte do nosso modo de viver [...], no presente momento da história evolutiva a que pertencemos, que começou com a origem da linguagem, quando o estar na linguagem se fez parte do modo de vida que, ao conservar-se, constituiu a linhagem *Homo* a que pertencemos; somos animais dependentes do amor. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. Num sentido estrito, nós, seres humanos, nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: nós, seres humanos somos filhos do amor.⁴⁸

Questão de extrema complexidade e de muitos discursos possíveis, pois a educação e,

O ato de educar e ser educado desencadeia mudanças na formação biológica estrutural como um processo contínuo definido no amor, na coexistência, na

⁴⁶ MATURANA (b), 2004, p.87.

⁴⁷ MATURANA (a), 1998, p.16.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 25; 28.

cooperação e na acolhida do outro como um legítimo outro constituído na emoção. Essa questão é fundamental para compreender a possibilidade de uma educação que não se baseie na razão como promotora da competição e sim, ao contrário, pela emoção, promotora da cooperação. Desse modo, a função educativa não está estritamente relacionada aos conteúdos educativos escolares e, sim, na tentativa de fazer com que os educandos experimentem emoções que estimulem a cooperação, “[...] para que tenham maior capacidade de construir um mundo onde “o outro” seja acolhido e convidado a crescer junto”⁴⁹. Educar para o respeito com o outro, implica no desejo de conhecer e aceitar o outro como legítimo outro na sua existência, sem submissão, sem competição. Os educadores, para Maturana⁵⁰, necessitam respeitar e valorizar o educando, entendendo o que as crianças trazem na sua bagagem cultural, direcionando suas aulas para um *saber fazer* que tenha relação com seu cotidiano.

As crianças crescem e se desenvolvem como seres humanos em seu cotidiano, ou seja, em sua biopraxe, entrelaçando emoções e linguagem. Entendemos por conversas, as contínuas interconexões entre a linguagem (coordenação do comportamento) e as emoções (ações relacionais). Portanto, não há outra maneira de viver como ser humano do que viver conversando. Quando o professor distingue comportamentos diversos como egoísmo ou generosidade, ele deve levar em consideração que as crianças agem dessa forma porque é a única coisa possível para elas até naquele momento, suas ações configuram-se em seu mundo inicial de interações com outros seres humanos, esse mundo é diferente para cada criança. As crianças não são egoístas ou generosas. São os adultos por meio de conversas distinguem as ações e as conotam com palavras, o curso que seguem essas interações [...] fluxo de interações recorrentes, aparecem como um fluxo de coordenações comportamentais, e as podemos entender como um acordo [...].O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência.⁵¹

Maturana⁵² afirma que educar deve acontecer em um espaço de amorosidade, onde o emocionar se interligue ao fazer pedagógico, com aulas baseadas na reflexão, valorizando as experiências de aprendizagem no prazer da convivência, da ternura e do cuidado.

A educação, um aspecto do viver relacional, corporal e espiritual [...] constitui também uma coexistência amorosa e estética, num modo de

⁴⁹ MATURANA (a), 1998, p. 22

⁵⁰ MATURANA (b), 1998.

⁵¹ MATURANA (a), 1998, p.29.

⁵² MATURANA (a), 2004.

conviver no qual o cuidado com as crianças pode surgir como um prazer, quando se leva a vida como uma escolha e não como um dever.⁵³

Insiste que “[...] educar ocorre o tempo todo, de forma recíproca, na convivência com o outro”⁵⁴. A empatia surge no processo de ensino/aprendizagem quando as crianças, em convivência com os adultos, criam vínculos que as influenciarão no desejo de aprender e buscar práticas responsáveis e éticas ao se espelhar no adulto.

[...] o fundamental na educação é a conduta dos adultos; as crianças se transformam na convivência e dependendo de como se conduzam esses adultos com elas, não somente no espaço relacional/material, senão também no espaço psíquico, o que fará com que, no futuro, esse ser humano seja verdadeiramente um adulto, em cuja conduta cotidiana atue espontaneamente de forma autônoma e ética, capaz de respeitar a si e aos outros, em constante colaboração. A criança na escola não aprende matemática, aprende, primeiro, a conviver com um professor de matemática. Essa relação entretida ou fascinante algum dia talvez a motive a seguir estudando por sua conta, e a se tornar um professor de matemática ou um matemático [...] não se trata apenas de transmitir ou de informar sobre um determinado saber, e sim do que acontece quando a aprendizagem implica num fluxo de fazeres: um fluir conjunto, em que os atores envolvidos no processo se complementam nas ações de ensino/aprendizagem mútuos, quando o professor não apenas ouve o conteúdo da fala do aluno, senão que também está atento a quem está falando, de onde está falando, prestando atenção a sua própria maneira de escutar.⁵⁵

Para Maturana⁵⁶, educar é conversar e essas conversações “[...] devem acontecer no âmbito do afeto, do interesse e do respeito mútuo no ato do fazer acontecer o processo de ensino/aprendizagem”, considerando que, no geral, “[...] as práticas escolares, de prática piramidal, hegemônica e unidirecional, não colaboram com o processo, mas bem atentam contra a aprendizagem”. Construir o ideal pedagógico não implica simplesmente em mudar a missão e visão da escola, e sim em mudar suas práticas “os fazeres educacionais”, a relação professor/aluno, “[...] a comunidade escolar deve conversar mais, mudar a conduta de tratamento com o outro”⁵⁷.

Ao estudar os sujeitos da educação, afirma que “Educar é amar na biologia do amor”⁵⁸.

⁵³ MATURANA (a), 2004, p. 16.

⁵⁴ MATURANA (a), 1998, p. 26.

⁵⁵ MATURANA (a), 1998, p. 29.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 30.

⁵⁸ MATURANA, 2002, p. 67.

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode ser chocante, mas, insisto, é amor. [...]infelizmente, a palavra amor foi distorcida, a emoção que tanto conota o amor foi desvitalizada. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é a base do social, mas nem toda coexistência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio dos comportamentos onde ocorre a operacionalidade da aceitação do outro como outro legítimo em convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso digo que o amor é a emoção que funda o social; sem aceitação do outro na convivência não há fenômeno social.

O amor [...] é um fenômeno biológico cotidiano [...] tão básico e cotidiano no humano [...] disposição biológica básica em nós, porque é o fundamento da nossa história hominídea e [...] a educação é um processo de transformação na convivência e [...] todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.⁵⁹

Maturana⁶⁰ (2001) reconhece como fundamental a aceitação do outro e insiste que sem ela não há educação nem a aceitação de si próprio.

Como dito tantas vezes, o educar é conviver com o outro e, ao conviver com o outro, ambos se transformam espontaneamente, no espaço de convivência. [...]a educação corrente serve a sua juventude, o que ou para quem serve a educação? e nos questionamos a resposta frequente: a da formação de um ser humano como um ser racional, quando a emoção não é apenas um sentimento, mas, do ponto de vista biológico, um arranjo corporal dinâmico que define os diferentes domínios em que operamos. Quando muda a emoção muda o domínio da ação; a emoção é o substrato de nosso comportamento e premissa fundamental de qualquer sistema racional. [...]A educação começa no espaço da emoção com a sedução mútua para criar um mundo no qual a legitimidade do outro emerge continuamente de nossas ações na convivência sem discriminação ou abuso sistemático, salientando o aspecto fundamental do humano, o amor. [...] Repito: sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social [...] quem não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesmo e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.⁶¹

A vida é percebida como o processo de “Viver é conhecer. Conhecer é viver”⁶²; mediante a linguagem e a consciência que carregam a capacidade reflexiva, potencializam-se os sujeitos humanos em termos de autoria e escolhas.

⁵⁹ MATURANA, 2002, p. 69.

⁶⁰ MATURANA, 2001.

⁶¹ MATURANA, 2002, p. 31.

⁶² MATURANA (a), 1997, p. 12.

A educação é tarefa do âmbito escolar criar as condições que permitam ao menino ou à menina ampliar sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vive, de modo que possa contribuir para a sua conservação e transformação de maneira responsável em coerência com a comunidade e entorno natural a que pertence. A educação deve buscar a harmonia que traz o conhecimento e o respeito pela natureza para viver com ela e nela; uma educação que permita viver com responsabilidade individual e social, para afastar o abuso e trazer com ele a colaboração para construir um projeto nacional através de uma inspiração comum. Assim, as diferentes ideologias são simplesmente visões diferentes de um projeto comum.⁶³

A linguagem conduz à metacognição num processo de consciência de si próprio na interação com os diferentes objetos de aprendizagem “[...] todo ato de conhecer faz surgir um mundo”⁶⁴. Cria-se uma relação entre cognição e aprendizagem, em que a cognição é entendida como um processo que resulta num comportamento ou resposta de aprendizagem adquirida; assim a cognição é definida como uma construção constante no processo do conhecer; fluxo da vida de cada ser humano, que apreendendo mais sobre si mesmo, torna-se atuante na construção do mundo, isso, porque como o conhecimento não é inato, para ser adquirido, precisa da ação humana no mundo, “[...] só temos o mundo que criamos com os outros e que só o amor nos permite criar um mundo em comum com eles”⁶⁵.

A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. Há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que têm consequências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se em um ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável. Como vivermos é como educaremos, e conservaremos, no viver, o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.⁶⁶

⁶³ Ibidem, p. 18.

⁶⁴ Maturana, 2001, p. 32.

⁶⁵ Maturana, 2001, p. 270.

⁶⁶ Maturana, 2002, p. 30.

O autor acredita que “[...] conhecer não diz respeito somente ao intelecto, mas a todas as dimensões da vida na convivência humana”⁶⁷.

O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro. A biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela. Mas como se obtém na educação a capacidade de ajustar-se a qualquer domínio do conhecer (fazer)? É preciso, por acaso, saber tudo desde o começo? Não, não precisa saber tudo desde o começo, mas, sim, é necessária uma postura reflexiva no mundo no qual se vive; são necessários a aceitação e o respeito por si mesmo e pelos outros sem a premência da competição. Se aprendi a conhecer e a respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não a negá-lo ou a destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender quaisquer fazeres.⁶⁸

A linguagem na origem antropológica do *Homo sapiens* surge a partir da cooperação, “[...] o amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início”⁶⁹. O ser humano é "*homo amans*", um ser essencialmente amoroso, convívil e cooperativo em que o amor permeia as relações sociais:

[...] a aceitação do outro como um legítimo outro na nossa coexistência [...] é o amor como a dinâmica relacional de proximidade sensual na qual têm lugar as interações recursivas prolongadas como parte espontânea do prazer da convivência. [...] somos animais cooperadores, dependentes do amor em todas as idades. [...] na presente história evolutiva a que pertencemos, e que começou com a origem da linguagem quando o estar na linguagem passou a fazer parte do modo de vida que, quando preservado, constituiu a linhagem *Homo* a que pertencemos como animais dependentes do amor. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o seu início, e tudo isso ocorre como uma história em que a conservação de um modo de vida em que o amor, a aceitação do outro como um outro legítimo em coexistência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, bem como para a preservação da saúde física, comportamental, mental, social e espiritual do adulto.⁷⁰

⁶⁷ Ibidem, p. 35.

⁶⁸ Ibidem, p. 32.

⁶⁹ Maturana (a), 1998, p. 33.

⁷⁰ Maturana (b), 1998, p. 96.

Em todos seus escritos insiste em afirmar que o amor é a emoção básica que caracteriza o modo de vida humano; o amor é o fundamento biológico do ser humano, “[...] a emoção central na história evolutiva que nos dá origem”⁷¹.

[...] o amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno tão básico e cotidiano que frequentemente o negamos, criando limites à legitimidade da coexistência com base em outras emoções. Assim, por exemplo, toda a dinâmica da criação da consciência de guerra consiste na negação do amor que dá lugar à indiferença e, então, no cultivo da rejeição e do ódio que negam o outro e levam à sua destruição. Em sentido estrito, os seres humanos se originam do amor e dependem dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: os seres humanos são filhos do amor.⁷²

Isto posto, esta comunicação objetiva revisitar os escritos e as contribuições de Humberto Maturana percorrendo sobre a ideia de que a educação preserva o traço biológico amoroso do ser humano, partindo da proposição geral de que o amor e a apropriação do conhecimento objetivo são elementos essenciais na prática educativa. Revisitar os escritos de Maturana implica na ideia de transitar pela interdisciplinaridade de seu pensamento, que partindo da biologia se torna capaz de abranger outras áreas do saber humano enriquecendo o *homo sapiens* por meio da educação, sempre mediada pela linguagem da comunicação.

2. Referencial teórico

Maturana oferece uma concepção nova ao termo comunicação/linguagem, transformando-a em linguagem-ação coordenada recursivamente e consensualmente. Dentro dessa concepção, o sujeito cria a informação “[...] a partir de si mesmo e da perturbação (estimulação) do meio em que vive”⁷³. O autor insiste que educar é conviver com o outro, transformando-se espontaneamente na convivência, argumentando que: “[...] uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se assim o desejar”⁷⁴. É neste sentido que os escritos de Maturana dialogam com o pensamento de outros estudiosos como Paulo Freire, para o qual, “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem apenas formar. Educar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”⁷⁵.

⁷¹ MATURANA (c), 1997, p. 57.

⁷² MATURANA (b), 1998, p. 67.

⁷³ MATURANA (a), 1998, p. 22.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 22.

⁷⁵ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 22-23.

Em um diálogo possível, observa-se que Freire⁷⁶ também defende que educar é um ato de amor, entendido como o compromisso com o outro; numa relação pautada na amorosidade entendida como o diálogo aberto, mediado pela empatia recíproca, “[...] o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”⁷⁷.

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.⁷⁸

Na visão de Freire⁷⁹, não existe ensino sem aprendizagem, pois na relação ensino/aprendizagem, educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro: o educando aprende ao passo que ensina e o educador ensina e aprende com o outro, mediados pela linguagem do amor. No espaço social da escola, educadores e educandos são mediados pelo amor, “[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Comungando com as ideias de Maturana⁸⁰, “[...] se aprende o mundo em que se convive com o outro, na interação”, Morin⁸¹ lamenta a incapacidade de interagir na paz e na compreensão num mundo em que os humanos não se comunicam, não se compreendem “[...] pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão que é o câncer do relacionamento entre os seres humanos”⁸². Para Morin⁸³, “O conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução”. *O homo sapiens* é fruto da vida natural e da cultura. E ainda afirma: “Estamos em uma sociedade e a sociedade está em nós, pois desde o nosso nascimento a cultura se imprime em nós. Nós somos de uma espécie, mas ao mesmo tempo a espécie é em nós e depende de nós”⁸⁴. Em *O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana* (2003), o filósofo francês Edgar Morin comenta que “[...] o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura constituída pelo conjunto dos saberes e fazeres”⁸⁵.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem, p. 23.

⁷⁸ Ibidem, p. 11.

⁷⁹ Ibidem, p. 141.

⁸⁰ MATURANA (a), 1998, p. 44.

⁸¹ MORIN, E. *O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

⁸² MORIN, 2003, p. 40.

⁸³ MORIN, 2003, p. 44.

⁸⁴ Ibidem, p. 46.

⁸⁵ Ibidem, p. 56.

O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade original. É super e hipervivente: desenvolveu de modo surpreendente as potencialidades da vida. Expressa de maneira hipertrofiada as qualidades egocêntricas e altruístas do indivíduo [...]. É nesta hiperatividade que o *homo sapiens* é também o *homo demens*. O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível.⁸⁶

Em consonância com Maturana, Morin⁸⁷ comenta que o humano se realiza em sociedade, no fazer com o outro, carregando consigo a singularidade genética da espécie, “[...] todo ser humano carrega, de modo cerebral, mental, psicológico, afetivo, intelectual e subjetivo, os caracteres fundamentalmente comuns e ao mesmo tempo possui as próprias singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas” [...]⁸⁸.

O ser humano é para Maturana⁸⁹ “*homo amans*” porque carrega consigo a infinita capacidade de amar/cooperar mediante a linguagem em sociedade. Para Morin⁹⁰, o ser humano é ao mesmo tempo *Sapiens e demens* (sábio e criativo); *Faber e ludens* (trabalhador e lúdico); *Empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus e consumans* (econômico e consumista); *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético).

Para Maturana⁹¹, a linguagem está na origem antropológica do *Homo sapiens*, ela emerge a partir das múltiplas interações que ocorrem a partir das relações entre os seres humanos. Para seu sucesso, o essencial é o amor entendido como a aceitação do outro como legítimo nessa convivência cotidiana, pois “[...] não há separação nem independência entre linguagem e pensamento”⁹². Dessa forma, entende-se que a fala surge a partir da cooperação mútua mediada pelo amor, “[...] o amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início”⁹³. Essa característica do “*homo amans*”, concorda com Morin⁹⁴, que afirma que o humano é um ser amoroso, convivial e cooperativo, que movido pela emoção faz do amor um impulso que permeia as relações sociais:

O humano existe no processo de falar, que é uma forma de convivência. Sem dúvida, o humano implica uma corporeidade, mas não é a corporeidade que nos torna humanos, mas a forma como convivemos com essa corporeidade. Em outras palavras: a mera corporeidade não nos

⁸⁶ Ibidem, p. 52.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Ibidem, p. 56.

⁸⁹ Maturana (b), 1998.

⁹⁰ Morin, 2003, p. 58.

⁹¹ Maturana (b), 1998.

⁹² Maturana (b), 1998, p.28.

⁹³ Ibidem, p. 33.

⁹⁴ Morin, 2003, p. 17.

torna humanos, e apenas viver "humanos" na linguagem não o faz; somos humanos na dinâmica recursiva que entrelaça nossa corporeidade com o fluxo da conversa. Mas se suprimirmos a linguagem, o humano desaparecerá. De fato, na história que nos deu origem, o humano começa por viver na linguagem e, no processo evolutivo que se seguiu, a corporalidade ancestral mudou em torno da conservação amorosa desse modo de vida.⁹⁵

Essas citações fundamentam a teoria biológica/cultural dos seres humanos constituídos em sociedade. Observa-se que, para ambos os autores, a educação se apresenta como um dos pilares fundamentais do fazer humano. Para Morin⁹⁶, a educação deve “[...] ajudar a aprender a viver”. O pensador concebe, ao mesmo tempo, a existência de uma trindade complexa, composta pelo indivíduo-espécie-sociedade, que constitui o ser humano. Defende uma educação voltada à construção de competências na dimensão integral na formação do humano, voltada para o amor.

[...] o amor encontra-se, ao mesmo tempo, enraizado em nosso ser mental, em nosso mito, que evidentemente pressupõe a linguagem, [...] pode-se dizer que o amor decorre da linguagem. [...] procede da palavra e precede a palavra [...] o processo educacional compreende uma re-/co-/des-/construção recursiva contínua que se materializa por meio da conexão de uma diversidade de saberes que se ligam e religam de várias formas, promovendo articulação entre as ciências e diálogo entre conceitos opostos, que se complementam.⁹⁷

Morin⁹⁸ observa que o conhecimento humano se funda na percepção amorosa dos sentidos e que esses estímulos são traduzidos pelo cérebro dando forma a uma interpretação pessoal da realidade. Não existem ideias falsas ou verdadeiras, nesse sentido:

O ser humano vive para viver, para se realizar na trindade humana: indivíduo-sociedade-espécie. Entre os propósitos (do indivíduo), tudo o que dá poesia à vida, o amor em primeiro lugar, é um fim e um meio de si mesmo. A partir de então, sobreviver para viver adquire sentido quando viver significa viver poeticamente. Viver poeticamente significa viver a vida intensamente, viver no amor, viver em comunhão, viver em comunidade, viver nos jogos, viver na estética, viver no

⁹⁵ MATURANA, 1994, p. 81.

⁹⁶ MORIN, 2003, p. 15.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 17.

⁹⁸ *Ibidem*.

conhecimento, viver simultaneamente com afetividade e racionalidade, viver assumindo plenamente o destino do homo sapiens/demens, viver inserindo-se no propósito trinitário.⁹⁹

Os sujeitos da educação, para Maturana¹⁰⁰ agem acreditando que “Educar é amar [...] processo de transformação na convivência [...] fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer [...] educar é comunicar na linguagem do amor”¹⁰¹.

Maturana¹⁰² comenta que na biologia do amor, a educação deve ser entendida como o processo de aprendizagem “dinâmico/relacional, como é a vida”, em que no ato de educar “[...] se convive com o outro, se transforma com o outro, nesse espaço de convivência.

Educar, na perspectiva do amor, é, portanto, um processo através do qual a convivência com outro permite a transformação modo de viver espontâneo, de forma que o indivíduo desenvolva a possibilidade de se tornar um ser capaz de acolher e respeitar o outro de aceitação e autorrespeito. Sem respeito ou aceitação por si mesmo não pode ser aceito ou respeitar o outro. A educação é a base da democracia; e a democracia é definida e vivida a partir da emoção, do desejo de convivência em um projeto de vida comum. [...] Não vamos desvalorizar nossos filhos com base no que eles não sabem, valorizemos seus saberes. É preciso orientar crianças e jovens para um fazer que tem a ver com o seu mundo cotidiano, convidando-os a olhar o que fazem e não a levá-los a competir. O educar ocorre, portanto, todo o tempo [...] como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.¹⁰³

Em *A arte de amar*, Erich Fromm¹⁰⁴ teoriza a educação como a faculdade humana de transmitir os saberes acumulados pelo homem no seu longo processo evolutivo. O processo inacabado de aprender está sempre mediado pela compreensão do amor exigente, em que a disciplina deve ser praticada pela arte de amar todos os dias e conscientemente, com a concentração “focada no outro”, praticando sempre a paciência, sabendo que aprender exige a responsabilidade de dominar a aprendizagem adquirida. Na perspectiva de Fromm¹⁰⁵: “[...] o amor é

⁹⁹ MORIN, 2003, p. 178.

¹⁰⁰ MATURANA, 2002, p. 67.

¹⁰¹ Ibidem, p. 69.

¹⁰² MATURANA (a), 2004, p. 26.

¹⁰³ Ibidem, p. 28.

¹⁰⁴ FROMM, E. *A Arte de Amar*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

¹⁰⁵ FROMM, 2006, p. 33.

a preocupação ativa com a vida e o crescimento do que amamos”. O amor possui quatro elementos essenciais e constantes: cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento; em seus escritos, explicita que quando existe responsabilidade “[...] a pessoa que ama corresponde ser responsável por seus semelhantes, tanto quanto se sente responsável por si”¹⁰⁶.

Na ampla produção bibliográfica de Maturana, destaca-se a presença do amor como propulsor do conhecimento em obras como a *Ontologia da realidade* (1973 - 1974); *Da biologia à psicologia* (1995-1998); *A árvore do conhecimento* (1984 - 2001); *O sentido do humano* (1992-1997); *Emoções e linguagem na educação e na política* (1998-2003); *Conversando com Maturana sobre educação* (1998-2003). Em sua reflexão sobre a teoria da biologia do amor busca entender como os seres vivos conhecem o mundo e como ocorre a aquisição do conhecimento. Maturana, assim como Morin, propõe o estudo da realidade a partir de uma perspectiva processual e contextual. Maturana¹⁰⁷ afirma que “[...] uma visão de mundo não se limita às atividades de cunho científico, mas também se volta para o social em um contexto mais amplo da vida do sujeito”. Essa concepção percebe o mundo em termos de relações de integração.

3. Metodologia da pesquisa

Pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada nos escritos de Humberto Maturana sobre a teoria da biologia do amor pautada prioritariamente para o espaço da educação. A obras de Maturana convidam outros autores para um diálogo possível, Erich Fromm; Paulo Freire e Edgard Morin, na crença do amor como eixo central no processo de ensino-aprendizagem.

4. Resultados e discussão

A dimensão amorosa do ser humano desdobra-se no cuidado mútuo realizado comunitariamente e no universo da educação, o amor se materializa na relação que se estabelece entre as pessoas e os novos saberes quando se busca viabilizar espaços e oportunidades para que isso ocorra de forma enriquecedora, capaz de mobilizar, adaptar, motivar e incentivar os sujeitos. Para Humberto Maturana, os educadores têm a missão de multiplicar os processos de ensino-aprendizagem com intensidade em espaços plasmados pela certeza de que educar é amar, defendendo a ideia de que preservar o traço biológico amoroso do ser humano implica na apropriação do conhecimento objetivo na prática educativa.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 35.

¹⁰⁷ Maturana, H. R. *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Santiago-Chile: Dolmen, 2009, p. 69.

Educar para o amor implica em transformar o aprendizado em saberes significativos; uma proposição que promove uma mudança radical no sentido do ato de educar, ao privilegiar a amorosidade na aceitação do outro na sua legitimidade. O autor argumenta que as dificuldades de aprendizagem, que o sujeito porventura demonstre, podem advir da falta de compreensão entendida como a negação do amor, principal prática no espaço educacional, fundado no respeito, no convívio e na aceitação recíproca, considerando que “[...] a aprendizagem não consiste apenas em aprender meramente conteúdos acadêmicos, [...] em criar condições que permitam ao aluno atingir a maturidade reflexiva, a autonomia responsável, no respeito com o outro”¹⁰⁸.

A biologia do amor considera a emoção do amor como uma ação, um verbo, não como um substantivo, também o distingue como a emoção fundadora do social e configurado na biopraxe humana. Essa concepção complexa e holística de Maturana resulta em uma reavaliação das emoções como a base na experiência e na condição humana, para Maturana¹⁰⁹, o ser humano possui duas formas de acessar o conhecimento: razão e amor, o intelecto é um caminho incompleto para conhecer/saber, porque está carregado de crenças, representações conceituais, noções, experiências praxiológicas e sistemas cognitivos complexos, em contraposição, “[...] o amor é o meio essencial, o meio científico infalível de obter conhecimento [...] é a aceitação do outro na convivência”¹¹⁰; é a base biopsicossocial dos eventos, situações e acontecimentos culturais, portanto, sem amor, isto é, sem a aceitação do outro junto consigo mesmo na coexistência, não há socialização, e sem socialização não há linguagem e sem linguagem não há desenvolvimento científico, não há ser humano e não há humanidade. Nesse sentido, tudo o que atrapalhe, destrua ou limite a aceitação do outro, também destruirá o processo biopsicossocial no processo de ensino de ensino/aprendizagem.

5. Considerações finais

Uma educação inserida na biologia do amor, emoção que leva a aceitar o outro como legítimo na convivência, implica em legitimar a ideia do inacabamento do humano, entendido como um ser em constante formação, dono da capacidade infinita de aprender e interagir criando redes de relacionamento mediadas pela linguagem em constante diálogo. Esse processo de “[...] mediação

¹⁰⁸ MATURANA, H. R. (b). *Transdisciplinaridade e cognição: educação e transdisciplinaridade*. 1º Encontro Catalisador do CETRANS (org.). Escola do Futuro. USP - Itatiba, SP: abr. 1999, pp. 79-110. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021, p. 42.

¹⁰⁹ MATURANA, 2001, p. 22

¹¹⁰ MATURANA, H.R. (a). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999, p. 28.

dialógica constitui-se em um solo fértil para uma ação pedagógica que se paute, fundamentalmente, no cuidado, no respeito e na escuta sensível do outro”¹¹¹.

“Educar é comunicar na linguagem do amor” e, reformular a educação, para Maturana¹¹², implica em recuperar o mundo das emoções, autêntica dimensão humana, para transformar a sociedade. A educação escolar deve ser entendida como espaço de convivência, um ambiente acolhedor onde as crianças desejem estar e se divertir; considerando que ao conviver com o outro acontece uma transformação congruente no espaço de convivência. “Educar ocorre, portanto, o tempo todo e de forma recíproca e assim as pessoas aprendem a viver [...] e nesse processo educacional, a linguagem é uma peça fundamental”¹¹³. Mediada pela linguagem, para Maturana¹¹⁴, a educação se concretiza no espaço das relações do “eu” com “os outros”; a cooperação amorosa favorece a continuidade da existência humana, molda o mundo pelo amor, única emoção potencializadora do comportamento inteligente, essencial na educação e percebida como fundamental para o mundo em convivência, porque “[...] a origem antropológica do *homo sapiens* não se deu através da competição, mas sim através da cooperação [...], o amor é a emoção central na história evolutiva humana na convivência”¹¹⁵.

Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FROMM, E. *A Arte de Amar*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, H. R. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen, 2002.
- MATURANA, H. R. *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen, 1994.
- MATURANA, H. R. (a) *Formación Humana y Capacitación*. 2ª ed. Santiago, Dolmen, 1997.
- MATURANA, H. R. (b) *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte. UFMG, 1997.
- MATURANA, H. R. (c) *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, H. R. (a) *Emoções e linguagem: uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R. (b) *Biología del emocionar*. Santiago de Chile. Chile: Dolmen, 1998.

¹¹¹ MATURANA (a), 2004, p.33.

¹¹² MATURANA, 2002, p.69.

¹¹³ MATURANA (a), 2004, p.35.

¹¹⁴ MATURANA, 2006, p.70.

¹¹⁵ MATURANA (a), 2004, p.36.

MATURANA, H. R. (a). **Transformación en la Convivencia**. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999.

MATURANA, H. R. (b). **Transdisciplinaridade e cognição: educação e transdisciplinaridade**. 1º Encontro Catalisador do CETRANS (org.). Escola do Futuro. USP - Itatiba, SP: abr. 1999, pp. 79-110. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MATURANA, H. R. (a). **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo. Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. R. (b). **Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer**. Santiago, Chile, JCSAEZ Editor. CL, 2004.

MATURANA, H. R. **Desde la biología a la psicología: biología del fenómeno social**. 4. ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2006.

MATURANA, H. R. **La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad**. Santiago-Chile: Dolmen, 2009.

MORIN, Edgar. **O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana**. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2003.

A IMPORTÂNCIA E OS LIMITES DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA

RAQUEL MACHADO GOMES MARQUES
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto (PT)

LEARICE BARRETO ALENCAR
Instituto Atos de Educação (DF)

1. Introdução e problematização

A contemporaneidade tem sido objeto de estudo de sociólogos, filósofos e educadores, afinal de contas, para pensarmos o bem-estar na sociedade, não podemos nos isentar de sua problematização. Bauman¹ - sociólogo que discutiu a pós-modernidade e cujo estudo consideramos aqui - afirma que há um mal-estar contemporâneo e este, certamente, afeta a escola, que exerce um papel de reconhecida relevância na esfera individual e social de uma sociedade.

A escola deve ser pensada enquanto lugar onde se discute o contemporâneo, onde são vivenciadas diversas relações sociais e onde se promove uma construção moral e ética dos estudantes, socializando-os e democratizando o acesso ao conhecimento.

Esses pontos citados acima não estão relacionados exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo, mas muito com o desenvolvimento emocional e social do indivíduo. Segundo Maturana², não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção. Assim, se almejamos escolas de excelência em seus resultados acadêmicos devemos investir, também, na educação socioemocional, tendo em vista que, conforme afirma Casassus³, uma dimensão importante do ser humano, é ser um ser emocional.

Ao compreendermos que o desenvolvimento humano acontece de forma integral e contínua, e que a escola é um espaço-tempo especial privilegiado para

¹ BAUMAN, 2011.

² MATURANA, 2009.

³ CASASSUS, 2009.

a realização desse processo, é fundamental buscarmos a superação da divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional do sujeito que aprende e que convive com outros.

Para o desenvolvimento pleno, desejável e fundamental do sujeito, é preciso um trabalho escolar planejado e consistente, que aconteça diariamente, na convivência entre os sujeitos do processo do ensino-aprendizagem e nas situações que decorrem desse viver do eu com o outro no mundo.

O estudante precisa entender sua identidade, descobrir suas habilidades e seu perfil, e como pode contribuir com a sociedade e com os que estão a sua volta, construindo um projeto de vida que o permita realizar-se pessoal e profissionalmente, em meio a um contexto fragmentado e líquido, como o contemporâneo. Nesse processo, toda a comunidade escolar está envolvida e, segundo Buber⁴, especialmente o professor, enquanto educador, precisa de um olhar humano que tenha em vista o sujeito como um todo e de um comprometimento com a moral da humanidade.

Diante do exposto, o objetivo desse trabalho foi refletir sobre a importância atual de programas de educação socioemocional nas escolas, a partir da concepção de uma coordenadora e professora de um programa de educação socioemocional implementado em uma instituição educacional privada no Distrito Federal. Buscamos investigar sua motivação ao implantar o programa, bem como suas expectativas, os desafios vivenciados em sala e os possíveis limites da atuação do educador.

O programa de educação socioemocional pesquisado é parte do cumprimento do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, que indica as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica. Ele tem como proposta de atuação um trabalho consistente e interligado, que levará os estudantes a desenvolverem a consciência de quem são, do descobrimento de suas habilidades, seus pontos fortes, que podem contribuir com a sociedade e dos que estão a sua volta, bem como planejar ações para desenvolver seu projeto de vida, descobrindo meios de se realizar pessoalmente e profissionalmente, além de contribuir para a sociedade em que vive.

No seguimento do trabalho, discorreremos brevemente sobre o contexto contemporâneo e a responsabilidade da escola, a contribuição da educação socioemocional para a formação integral do estudante e a educação socioemocional a partir da BNCC. Avançaremos, então, para a apresentação da metodologia da pesquisa e para a exposição dos resultados e discussões.

⁴ BUBER, 2015.

⁵ BRASIL, 2018.

2. Referencial teórico

2.1 O contexto contemporâneo e a responsabilidade da escola

Com base na definição de Bauman⁶, a contemporaneidade caracteriza-se por liquidez e fragmentação. Os empregos são instáveis; as qualidades evocadas, também, bem como as relações humanas; a identidade do sujeito é desintegrada e seus valores morais e o sentido da vida tornam-se volúveis.

O individualismo também é um elemento a ser observado nessa caracterização da sociedade contemporânea. De acordo com Herkenhoff, “o que caracteriza a vida comunitária é o elo que se estabelece entre as pessoas. Ali onde existem elos humanos, floresce a comunidade. Se aqueles não existem, vigora o individualismo, não viceja traço de comunhão”⁷. A partir desse individualismo, os laços humanos se tornam efêmeros e, também, líquidos. O sujeito pensa mais em “redes” de contatos do que em relações estáveis e de responsabilidade para com o outro. Nessas redes, conexão e desconexão são fáceis e rápidas e não se forma um “Nós” estável e duradouro, ou seja, não há um sentimento de pertencimento a uma comunidade o que afeta a maneira de agir do indivíduo em relação ao outro⁸.

Em relação ao consumismo característico da contemporaneidade, vivenciamos uma cultura que não intenta, de maneira geral, formar um cidadão consciente com responsabilidade para com o mundo, mas um consumidor passivo, que apenas é exposto a uma grande massa de informações, de forma a selecionar suas verdades conforme o mercado lhe oferece⁹. O compromisso a longo prazo demonstra-se inexistente; o indivíduo é consumidor de bens, colecionador de prazeres, coletor de sensações¹⁰; a cultura demonstra-se narcísica e subloca a importância do outro, da justiça, da responsabilidade e da comunidade¹¹. Tais fatores atingem diretamente a identidade do indivíduo, bem como seu sentimento de pertença a uma comunidade construída em conjunto com um coletivo.

Ao mal-estar contemporâneo sumarizado, somaram-se outras problematizações advindas da pandemia da COVID-19 e de seus resultados a curto e longo prazo em toda a sociedade. Compreendemos que a escola está inserida neste contexto, podendo ser apenas uma instituição de reprodução cultural e social ou, como introduzido acima, um lugar onde verdadeiramente se discute o contemporâneo e onde, a partir da vivência das diversas relações sociais, intenta-

⁶ BAUMAN, 2011.

⁷ HERKENHOFF, J. B. *Ética, Educação e Cidadania*. Porto Alegre: Editora do Advogado, 2001, p. 124.

⁸ BAUMAN, 2011.

⁹ HAN, 2015.

¹⁰ BAUMAN, 2011a.

¹¹ HAN, 2015

se promover uma construção moral e ética dos estudantes que dê conta do contexto líquido atual.

Em face da responsabilidade da escola de educar o cidadão, ainda compreendemos que é na escola que o indivíduo aprenderá a conduzir-se civilmente enquanto adoção de uma maneira de agir em relação aos outros, privilegiando a convivialidade. A escola pode incentivar o aluno a exercitar “uma forma de vida responsabilmente atenta aos outros e engajada na convivialidade”¹², o que é elementar à cidadania e essencial ao contexto atual. É a partir dessa contextualização que pensaremos na contribuição da educação socioemocional para a formação integral do estudante, que vivencia diretamente a liquidez contemporânea.

2.2 A contribuição da educação socioemocional para a formação integral do estudante

Quando pensamos na complexidade do mundo em que vivemos, vemos o quanto é difícil atribuir um conceito para explicá-lo. Contudo, um acrônimo tem sido usado para descrever o movimento global: a sigla VUCA, usada no contexto militar na década de 1990. Cada palavra retrata uma percepção do mundo pós-moderno, são elas: volatilidade (*volatility*), incerteza (*uncertainty*), complexidade (*complexity*) e ambiguidade (*ambiguity*). No âmbito educacional somos levados a refletir o quão bem formados devem estar os estudantes para serem bem-sucedidos, sob todos os aspectos de sua vida, integralmente, preparando-os para a vida, uma vez que não é possível prever o futuro ou sequer confirmar se o que foi previsto irá acontecer.

Neste sentido, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) se manifesta dizendo que os sistemas de educação devem preparar os estudantes para que continuamente adaptem suas competências, além de estarem atentos para as novas que precisarão ser adquiridas e desenvolvidas ao longo de sua vida, para qualquer tempo circunstancial.

As competências elencadas pela UNESCO trazem uma visão de formação integral, uma vez que considera as habilidades centrais (conteúdo), habilidades cognitivas, habilidades intrapessoais (*soft skills*), estas trabalhadas na educação básica como formação socioemocional, além das habilidades ocupacionais, portanto, formação integral para atender à uma demanda complexa e volátil, mais especificamente.

¹² TASSIN, E. Educar o cidadão: que êxito esperar de um ofício impossível? In: GOTTSCHALK, C. M. C.; CARVALHO, J. S. F.; AQUINO, J. G. (org.). *Filosofia, Educação, Formação: I Jornada Internacional de Filosofia da Educação – III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*. São Paulo: FEUSP, 2017, p. 15.

Para uma formação integral, Goleman¹³ propõe como solução uma abordagem da parte das escolas em termos da educação do aluno como um todo, ou seja, juntando mente e coração na sala de aula, o que pressupõe o desenvolvimento das competências socioemocionais no currículo escolar.

Existem diferentes estudos e práticas internacionais e nacionais voltadas ao trabalho com competências socioemocionais (por exemplo: OCDE, Casel, Wida, MEC). Aqui apresentamos o estudo do *Center for Curriculum Redesign*, que propõe a seguinte estrutura para formação integral dos estudantes:

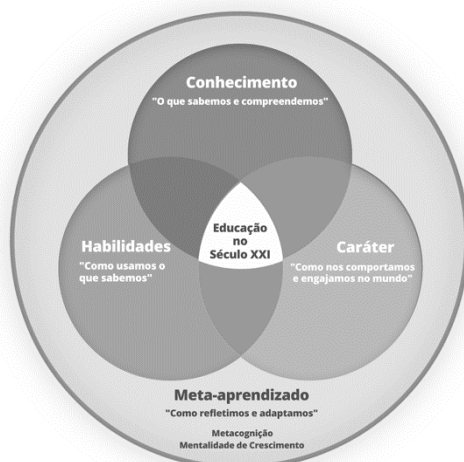


Figura 1 – Estrutura para formação integral dos estudantes

Fonte: FADEL, C; BIALIK, M; TRILLING, B., 2015.

O objetivo, segundo os autores anteriormente citados, foi o de organizar o atual cenário excessivamente amplo de objetivos educacionais e criar uma forma clara e útil de pensar sobre o currículo para a formação integral.

A figura apresentada traz a ideia de aprofundamento do ensino das disciplinas em três aspectos: prático, cognitivo e emocional, justificadas pelos autores como segue:

Desde a Antiguidade, o objetivo da educação é manter os estudantes confiantes e solidários, para que se tornem estudantes de sucesso, contribuam para suas comunidades e sirvam à sociedade como cidadãos éticos. A educação do caráter se refere à aquisição e ao fortalecimento de virtudes (qualidades) e valores (crenças e ideais) e à capacidade de

¹³ GOLEMAN, 2012

fazer escolhas inteligentes para que a vida seja equilibrada e a sociedade seja próspera.¹⁴

Valendo, novamente, dos estudos da UNESCO - Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI¹⁵ - sobre a formação integral o documento enfatiza que existem muitas razões para que as dimensões moral e cultural da educação recebam uma nova ênfase. Sob esse aspecto orientam o início desse trabalho por meio da autocompreensão, seguida do conhecimento, da meditação e da prática de autocrítica. Infere-se, portanto, um estímulo ao desenvolvimento das competências socioemocionais, que, segundo a BNCC, valoriza o autoconhecimento, a autogestão e o pensamento crítico.

Refletindo sobre a necessidade de formação integral dos estudantes, concordamos com Furtado, que expõe: “A escola é um caminho necessário, imprescindível para a conquista da autonomia do sujeito e da sociedade e esta deve ser coerente com seus fins e princípios”¹⁶. E ainda, para ratificar, citamos Morin: “A educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. [...] Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais”¹⁷. Para um futuro incerto, que não é possível prever, é preciso formar pessoas capazes de formular cenários de vida e criarem meios para serem bem-sucedidas em sua passagem por eles.

A educação socioemocional faz parte da formação integral do estudante e é capaz de contribuir para que os alunos se percebam individualmente como pessoa, entendendo a importância de suas relações com os outros e seu papel no mundo, levando-os a agir com confiança, protagonismo e competência no mundo que já se mostra líquido, incerto, complexo e ambíguo, como sintetizado mais acima.

2.3 A educação socioemocional a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A proposta da educação socioemocional é desenvolver as competências vinculadas às emoções a fim de que os estudantes as compreendam e saibam manejá-las, geri-las e regulá-las. Na BNCC, a formação socioemocional acontece por

¹⁴ FADEL, C; BIALIK, M; TRILLING, B. *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenha.org.br/arquivos/Educacao-em-quatro-dimensoes.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017. P, 115

¹⁵ DELORS, J. et al., 1998.

¹⁶ FURTADO, R. M. M. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. In: COELHO, I. M. (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 224.

¹⁷ MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO, 2011, p. 36

meio das 10 competências gerais, demonstrando assim sua importância e relevância, tendo em vista as demandas da sociedade contemporânea, que requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, aplicar conhecimentos para resolver problemas e ter autonomia para tomar decisões.

A importância da educação socioemocional nas escolas não é uma temática nova, apesar da recente implantação da BNCC. Casassus¹⁸, em seus estudos defende que uma dimensão importante do ser é o ser humano, portanto, é ser um ser emocional. Para Goleman¹⁹, as emoções são importantes para a racionalidade, portanto, é importante para a escola. Piaget escreveu que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”²⁰, conforme citado em Taille et. al. Se já era sabido da importância da educação socioemocional, por que é tão recente sua implantação nas escolas? As palavras de Maturana podem ser uma resposta para a pergunta.

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. [...] As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. [...] Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível.²¹

Quando a BNCC traz a vertente de educação socioemocional para compor o currículo cognitivo, por meio da competência geral 8 que diz: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”²², está afirmando não só a necessidade de uma formação socioemocional para os estudantes, mas também está considerando a integralidade do ser e reconhecendo a necessidade de uma formação integral, conforme exposto no tópico anterior deste texto.

¹⁸ CASASSUS, 2009.

¹⁹ GOLEMAN, 2012.

²⁰ TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019, p. 15.

²¹ MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 92.

²² BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: 2018, p. 10

Para Casassus²³, a educação emocional, em uma primeira instância, nos leva a observar essas memórias e situações com o objetivo de compreender de onde surgem nossas reações e de conseguir que cada um possa viver suas emoções de maneira produtiva. Porém, o que se espera não é a criação de uma nova escola focada neste desenvolvimento ou mesmo uma disciplina com este foco, mas, conforme entendimento de Goleman²⁴, é fundir lições sobre sentimentos e relacionamentos com outros componentes curriculares, o que, de fato, é a proposta da BNCC.

O indivíduo precisa ser visto, conjuntamente, em suas necessidades cognitivas e socioemocionais desde a infância, para o exercício consciente, responsável e autônomo de sua própria vida, o que já nos é indicado pela BNCC, segundo a qual os estudantes precisam ser capazes de:

- aprender a agir, progressivamente, com autonomia emocional, respeitando e expressando sentimentos e emoções;
- atuar em grupo de maneira funcional e se mostrar apto a construir novas relações, com respeito à diversidade e se mostrando solidário ao outro;
- saber quais são e acatar as regras de convívio social.

Para Dewey²⁵, quando o conhecimento e capacidade intelectual adquiridos não influenciam a formação do caráter social, o que era pretendido perde o significado, afinal esperava-se sujeitos emocionalmente sociáveis, enquanto ensino, até certo ponto, cria apenas "peritos" no conhecimento. É preciso ir além: "educar para compreender, nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade"²⁶.

É preciso garantir no desenvolvimento da educação socioemocional que a competência aprendida seja vivida em sua essência pelo estudante, que não seja demonstrado somente o **conhecimento** obtido, mas que se desenvolva também a **habilidade** que o torna capaz de praticar o que aprendeu e, por fim, que ele se decida, por meio de sua **atitude**, a viver a competência aprendida, transformando a si mesmo e o meio que o cerca.

O mundo tem se transformado; os valores estão em debate. Vejamos que as habilidades requeridas para o século XXI para a vida e carreira são condizentes com as competências requeridas na educação socioemocional: flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa e autodirecionamento, habilidades sociais e intercultu-

²³ CASASSUS, 2009.

²⁴ GOLEMAN, 2012.

²⁵ DEWEY, 2007.

²⁶ MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO, 2011, p. 81.

rais, produtividade e prestação de contas, liderança e responsabilidade. Conforme Robinson e Aronica²⁷, a educação deve permitir que os jovens participem tanto do mundo que existe dentro deles como daquele à sua volta, essa é uma demonstração de como a BNCC pode auxiliar as escolas e colaborar para a formação integral do aluno, seja internamente - orientando-os em seu autoconhecimento e autogestão; e externamente - preparando-os para melhor se relacionar com os outros e, também, para sua vida produtiva.

3. Metodologia da pesquisa

A presente investigação de caráter exploratório e descritivo partiu de uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual “utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”²⁸. Nesse processo, a revisão de literatura pôde ser complementada em qualquer etapa do estudo, de maneira que as literaturas resgatadas dialogaram com os resultados da pesquisa empírica.

A pesquisa se deu com a coordenadora e professora de um programa de educação socioemocional que começou a ser implementado por ela entre os meses de março e dezembro do ano de 2021, no retorno das aulas após o *lockdown* devido à pandemia. Trata-se de uma instituição educacional privada no Distrito Federal que atende, aproximadamente, cinco mil alunos em três escolas no segmento do ensino fundamental ao médio, sendo que nos primeiros segmentos a abordagem é pela educação socioemocional, no último pelo Projeto de Vida. Contudo o programa em epígrafe atendeu, especificamente, aos alunos do ensino fundamental anos finais, tendo como objetivos: no 6º ano, acolher e apoiar o estudante na mudança de etapa do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua **identidade**; no 7º ano, apoiar o desenvolvimento do estudante com foco no **sentido** de sua vida; no 8º ano, apoiar o desenvolvimento do estudante com foco em seu **propósito** de vida; e no 9º ano, apoiar e preparar o estudante para a mudança de etapa para o Ensino Médio com foco em **escolhas**. A base de competências exploradas nos quatro anos do segmento foram: autogestão, resiliência emocional, amabilidade, engajamento com os outros e abertura ao novo.

A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista estruturada, adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da

²⁷ ROBINSON, K.; ARONICA, L., 2019.

²⁸ HERNANDEZ SAMPIERE, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. P. *Metodologia de Pesquisa*. Trad. Daisy Vaz de Moraes, 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 33

mesma”²⁹, tendo como base um roteiro previamente elaborado. A entrevista permitiu a construção de significados a respeito do tema por meio de perguntas e respostas. Os dados qualitativos foram codificados, categorizados e interpretados por meio da análise de conteúdo, a fim de encontrar os temas que emergiram da entrevista³⁰.

Nesse processo de análise, primeiramente, fizemos os devidos recortes do *corpus* de análise em unidades de contexto (segmentos de conteúdo essenciais para a compreensão de significados) e, logo após, espartilhamos o texto em unidades de sentido (segmentos de conteúdo menores que são tomados em atenção na análise da unidade de contexto), à procura de temas, regularidades e padrões, similaridades e diferenças. Tais achados foram representados em frases e, em seguida, agrupados em categorias, que são “gavetas conceituais”³¹. Como resultado, encontramos as seguintes categorias: “Histórico de negligência”, “O papel do professor”, “Desenvolvimento de uma cultura” e “Desafios e limites”, as quais serão discutidas substancialmente na próxima seção.

4. Resultados e discussão

4.1 Histórico de negligência

Nessa categoria, fica-nos evidente que, por mais que a BNCC já aponte a necessidade da educação socioemocional na Educação Básica, na prática, a perspectiva da educação integral ainda não é uma cultura solidificada. Olívia, quando indagada sobre o que a motivou para a implementação do projeto em sua instituição, resgata esse histórico de negligência e descaso em relação à formação integral do estudante na educação brasileira. Ela pontua que o investimento maior sempre se deu no desenvolvimento cognitivo, mesmo que não se obtivesse um sucesso massivo. Assim, presenciamos uma formação incompleta ao encarmos a empregabilidade e a permanência dos estudantes em seus empregos após a universidade, o que, segundo Olívia, não se dá por falta de aptidão técnica para o trabalho, mas por não terem sido formados para gerirem suas emoções a nível pessoal e social.

Como disse Furtado³², a escola é “um caminho necessário, imprescindível para a conquista da autonomia do sujeito e da sociedade e esta deve ser coe-rente com seus fins e princípios”. Se a educação quer promover a inteligência

²⁹ ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300149&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 out. 2019. p. 162

³⁰ AMADO, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2017.

³¹ HERNANDEZ SAMPIERE, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. P., 2013.

³² FURTADO, R. M. M. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. In: COELHO, I. M. (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 224.

geral, precisa considerar a complexidade humana, bem como sua multidimensionalidade. Ser bem-sucedido não está relacionado apenas a aptidão técnica para o trabalho, mas a toda essa complexidade humana.

A fala de Olívia nos remete ao exposto anteriormente, sob a perspectiva de Maturana, Casassus e Goleman. É evidente que vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, mesmo que as emoções não restrinjam a razão e, na verdade, sejam importantes para a racionalidade. A integralidade do indivíduo precisa ser considerada nas escolas se quisermos mediar um real desenvolvimento do educando.

4.2 O papel do professor

Olívia, ao ser questionada se acreditava que, para a eficácia do programa com os estudantes, era necessário que os valores éticos que permeiam o plano de curso fossem internalizados, primeiramente, na pessoa do professor que estará em sala, respondeu veementemente que sim, uma vez que este professor está em evidência e está sendo observado por seus alunos atentos e desconfiados da importância do programa. Ela comenta:

É preciso que os valores éticos sejam não só internalizados pelos professores que ministram o programa, mas que sejam evidenciados por meio da honestidade com que o professor vivencia o que ensina em sala de aula e testemunha aos seus alunos resultados significativos de sua experiência no desenvolvimento de alguma competência.

Olívia ainda assevera que a influência e atuação do educador no processo educativo, especialmente na educação socioemocional, está para além do saber fazer, mas se encontra no "*exercício das competências socioemocionais ensinadas de forma a ser influente, de um para um muitas vezes, e na excelência da sua prática diária, com crença e atitudes que validem e convidem à abertura ao novo*". Ou seja, a coerência do professor enquanto ser humano e educador é essencial nesse processo, pois, como já dizia Buber³³, o educador precisa de um olhar humano que tenha em vista o sujeito como um todo e de um comprometimento com a moral da humanidade. O educador participa do processo de cunhagem do estudante, que não se dá por conceitos teóricos a ele apresentado, conceitos estes que até poderão ser considerados informações pelo sujeito, mas que não necessariamente motivarão uma autorreflexão a fim de moldar seu caráter. Para educar o caráter, segundo o autor, é necessário chegar à totalidade do aluno, e, para isso, o docente precisa dialogar como educando também em sua totalidade.

³³ BUBER, 2015.

4.3 Desenvolvimento de uma cultura

Olívia expõe que a importância da educação socioemocional está em pensar o sucesso do estudante para além do conteúdo que aprova para o vestibular, possibilitando-lhe uma preparação para *"passar pela universidade, conquistar o seu trabalho, permanecer lá até quando quiser, constituir e ser bem-sucedido em família, enfim, ser uma pessoa socialmente preparada para bem viver a vida"*. Como já pontuamos mais acima, as competências socioemocionais trazidas pela BNCC valorizam o autoconhecimento, a autogestão e o pensamento crítico.

Quando questionada sobre sua perspectiva de resultados a curto e longo prazo, Olívia diz esperar que, a curto prazo, 30%, em média, dos alunos que acreditam no programa sejam convencidos de que conseguiram potencializar sua aprendizagem e socialização por meio do programa. A longo prazo, ela espera que a cultura de formação integral, ética e voltada para o desenvolvimento, também, emocional seja estabelecida na instituição em que trabalha e no Brasil, com evidências notórias da validade do programa. Essa validação, a seu ver, não está apenas na pessoa do aluno, mas também em sua família. Como a professora reforça, implantar uma cultura leva tempo e persistência e não acontece em apenas um ano. Correlacionando o desenvolvimento de uma cultura com a importância da internalização de valores éticos que permeiam o plano do curso por parte do professor, Olívia destaca que os *"sem ética é impossível validar, mesmo que futuramente, a importância da educação socioemocional para os estudantes, para sua formação integral e sua sustentabilidade de futuro"*.

Se a escola tem a responsabilidade de educar o cidadão, privilegiando a convivialidade responsável, o que permeia a discussão ética, a educação socioemocional para a formação integral do estudante certamente contribui para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa, evidenciando a importância de suas relações com os outros e seu papel no mundo, levando-o a agir com confiança, protagonismo e competência no mundo que se mostra líquido, incerto, complexo e ambíguo, como explicitado anteriormente.

4.4 Desafios e limites

Olívia acredita que os maiores desafios enquanto coordenadora, mas também professora em sala de aula são *"encontrar a medida exata da conceitualização das competências, depois a dose de interatividade na aula e o ponto exato da prática diária que gerará mudança de atitude"*. Em outras palavras: ensinar sem ser teórico demais, não transformar o lúdico em brincadeira e desenvolver hábitos a partir da prática no dia a dia.

A professora salienta a importância de desenvolver hábitos a partir da prática, extrapolando a sala de aula no dia a dia, o que reforça o potencial do

programa em obter resultados a curto e longo prazo. Nesse aspecto, é interessante a apresentação que a própria entrevistada faz de alguns *feedbacks* de seus estudantes, como: “o projeto está sendo muito legal, eu estou aprendendo várias coisas novas sobre mim e melhorando algumas coisas, e ensinando para os meus pais o que eu aprendo” e “as aulas são muito educativas, mas principalmente práticas, pois as aulas fazem alusão a situações do nosso cotidiano. A cada dia ganhamos mais conhecimento e organização”.

Em relação aos limites, Olívia pontua três questões: a formação do professor, o interesse/engajamento do aluno e o tempo de aula/curso. Ela relembra que o professor não foi formado de maneira integral e, portanto, tem dificuldades em compreender essa formação. No entanto, para superar esses limites, a educadora ressalta que há uma variedade de materiais disponíveis que permitem a busca pelo conhecimento sobre o assunto e, assim, o professor pode, de forma autônoma, buscar por essa formação.

Quanto ao interesse dos alunos, nota-se uma rejeição àquilo que não é matéria de vestibular. Novamente, é importante salientar que para implantar a cultura, é necessário tempo. Até lá, aos poucos, podemos construir novas práticas, que serão validadas pelos estudantes e por suas famílias.

Sobre o tempo das aulas/curso, Olívia salienta que, por mais que o tempo seja um fator limitante, o tempo destinado à educação socioemocional na instituição na qual trabalha lhe é suficiente,

pois não cabe a escola esgotar tudo o que há sobre o assunto, mas desenvolver o desejo, a busca do autodesenvolvimento pelos alunos, de forma que eles sejam autônomos e proativos na busca por seu crescimento pessoal. Do contrário, ficaram sempre a espera da escola para que mostre os caminhos e quando não for feito a responsabilizará por seu fracasso ou falta de conhecimento e atitude.

Por fim, Olívia evidencia a importância de que o professor entenda até onde vai a sua responsabilidade, para que não se frustrate ou pare no meio do processo. Mesmo que seja necessário o comprometimento do educador com a ética e que, como ressalta Buber, aquilo que o educador vislumbra é importante para a formação discente, Olívia pontua que é necessário que o educador compreenda que a sua atuação não deixa de estar condicionada à abertura do outro e que, ao impactar um aluno, ele pode impactar toda uma geração.

É muito fácil nesse novo começo que os educadores se responsabilizem por demais no processo educativo, que esperem que haja mudanças significativas em seus estudantes, que esses valorizem a educação socioemocional e queiram-na, porém, não é bem assim que acontece. A resposta a oferta é muitas vezes diferente do esperado, contudo é importante que o educador esteja lúcido do processo no qual está inserido para que não desanime e desacredite dele. Há o limite do abrir-

se e do querer do outro, não podemos ensinar ou mediar uma transformação em que não há querer, portanto, nossa atuação está condicionada a abertura do outro, mas não podemos parar de ofertar o melhor porque certo número de estudantes não querem, mas temos que considerar que o impacto na vida de um estudante é geracional, pode transformar não só ele, mas os que virão após ele, por exemplo. Essa é uma construção constante e persistente, tijolo após tijolo, não há de se esperar grandes resultados ainda.

5. Considerações finais

O trabalho, claramente, não teve por objetivo generalizar os dados encontrados, mas por meio da revisão de literatura e da realidade micro do programa estudado, sob a percepção da coordenadora entrevistada, podemos refletir sobre a importância da educação socioemocional para a formação integral do estudante.

A título de fechamento das temáticas abordadas neste estudo, não perdendo de vista o muito que ainda há para investigar e avançar, é relevante notar que importantes passos foram dados nos últimos anos, especialmente com a implementação da BNCC, mas também empurrados pela modernidade líquida, que impõe cada vez mais o consumismo e o individualismo, levando à necessidade das escolas não simplesmente reproduzirem a cultura, mas se contraporem com uma formação humanizada, socializadora e ética.

Muitos são os desafios e limites nesse processo e a negligência histórica de uma perspectiva sólida de educação integral nas escolas perpassa esses desafios. No entanto, acreditamos que é possível, a partir dos programas de educação socioemocional, influenciar os sujeitos e, para as próximas décadas, termos alunos formados integralmente e agentes de mudança social. Para isso, gestores e professores estudam, pesquisam e se desafiam a fim de tornarem reais as mudanças necessárias no contexto educativo.

Referências

- AMADO, J. Manual de Investigação Qualitativa em Educação. 3 ed.. Coimbra: Coimbra University Press, 2017.
- BAUMAN, Z. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.
- BAUMAN, Z. *Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.* Brasília: 2018.
- BUBER, M. Sobre a educação do caráter. *Rev. Filosófica São Boaventura*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 123-135, jan./jun. 2015.

- CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: Unesco: Liber Livro Editora, 2009.
- CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. *Curriculum Redesign*. Página inicial. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.
- FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso*. São Paulo, 2015. E-book. Disponível em: Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/arquivos/Educacao-em-quatro-dimensoes.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- FURTADO, R. M. M. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. In: COELHO, I. M. (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- HERNANDEZ SAMPIERE, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. P. *Metodologia de Pesquisa*. Trad. Daisy Vaz de Moraes, 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO, 2011.
- ROBINSON, K.; ARONICA, L. *Escolas Criativas*. Porto Alegre: Penso, 2019.
- TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019.
- TASSIN, E. Educar o cidadão: que êxito esperar de um ofício impossível? In: GOTTSCHALK, C. M. C.; CARVALHO, J. S. F.; AQUINO, J. G. (org.). *Filosofia, Educação, Formação: I Jornada Internacional de Filosofia da Educação – III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*. São Paulo: FEUSP, 2017, p. 15.
- UNESCO. *Educação - sistemas de qualidade: quadro de competências, resultados desejados*, 2021. Disponível em: www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/desired-outcomes/competencies. Acesso em: 24 nov. 2021.
- UNESCO. *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 2021. Página inicial. Disponível em: www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/rethinking-education/visions-of-learning. Acesso em: 24 nov. 2021.
- ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300149&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 out. 2019.

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA
A INTERDISCIPLINARIDADE**

JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RAUL MORAES SILVA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

ISABEL ORESTES SILVEIRA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Introdução

A realidade brasileira sempre foi marcada por conflitos e violências de toda ordem. São muitas as crianças expostas às misérias e à fome; jovens desiludidos e sem esperança de qualificação e de espaço no mercado de trabalho. Ainda que a Educação seja direito fundamental garantido na Constituição brasileira¹, e deva ser tratada como prioridade, cabendo ao Estado garantir que todas as Crianças e Adolescentes tenham seus direitos fundamentais amparados², em muitos casos, esse direito não é garantido, ou sua garantia não proporciona diretamente uma melhora nas condições de vida dos envolvidos.

Diante deste cenário, a Educação Social, cujo campo de estudo se insere na Pedagogia Social, se apresenta como uma proposta de Educação politicamente comprometida, a qual objetiva a construção de um tecido social que auxilie os sujeitos envolvidos a compreender e a extrair forças emancipadoras de uma realidade multiforme, contraditória e desafiadora³. Segundo Souza Neto⁴, o educador social “transmite um conjunto de normas, valores e regras, mas também atua no sentido de preparar os educandos para lidar com seus sofrimentos, conflitos

¹ BRASIL. 1988. *CONSTITUIÇÃO FEDERAL*. CAPÍTULO III. Da Educação, da Cultura e do Desporto. SEÇÃO I Da Educação. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_02_2010_13.39.05.85b72235f860536bcb82c3463914f15d.pdf>. Acesso em: 02/10/2021.

² BRASIL. Lei no 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 02/10/2021.

³ SOUZA NETO, João Clemente de. *Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação*. Cadernos de Pesquisa em Educação, 2010.

⁴ *Ibid.*, p. 30

e tensões, buscar sua libertação e a de seus companheiros”. Assim, de maneira geral, a Educação social é aquela que, transcendendo a dicotomia entre ensino formal e não formal, tem por finalidade proporcionar uma intervenção, uma transformação, de cunho socioeducativo, em benefício desses indivíduos ou grupos sociais que se encontram em distintas situações de opressão, sejam elas econômicas, culturais ou sociais.

Dentre as múltiplas possibilidades de atuação prática que compreendem a Educação Social, optou-se, neste artigo, investigar a utilização da linguagem teatral como possível ferramenta de conscientização, transformação e emancipação social. Assim, o contato com a proposta do diretor, dramaturgo e ensaísta Augusto Boal (1931-2009), que se materializa na construção da obra *Teatro do Oprimido*, nos permite problematizar questões sociais e educativas através das perguntas que se tornam fundamentais responder: a prática do teatro desenvolvida em ambientes escolares pode despertar o interesse do adolescente para que se mantenha ativo na escola? O teatro enquanto linguagem pode propiciar o encontro, o acolhimento, a convivência fraterna, a tolerância e tantas outras virtudes necessárias para a formação e transformação dos alunos durante a adolescência? Em que medida a expressão verbalizada e dramatizada do adolescente que participa do teatro na escola amplia suas relações consigo, com o outro e com o mundo circundante?

A pesquisa de natureza básica será qualitativa e, por meio do tipo descritivo, aponta para o relato de experiência como procedimento metodológico. Assim, as considerações teóricas apresentam conceitos basilares sobre a linguagem teatral, materializados na proposta do *Teatro do Oprimido*⁵ de Augusto Boal, no esforço de apontar possíveis intersecções entre o trabalho de Boal e as Pedagogias Sociais, para em seguida compartilhar a experiência vivenciada por um dos autores. Mais do que transferir conteúdos teatrais, o foco principal do exercício laboral no teatro na escola foi perceber e agir sobre as demandas próprias do grupo de alunos envolvidos, ao propor dinâmicas e ações performáticas.

A amostra foi composta pelas anotações da experiência, que foi sistematizada a partir de impressões registradas durante a intervenção, que se deu por meio dos exercícios de jogos teatrais e demais práticas do *Teatro do Oprimido*. As atividades foram sendo realizadas junto a um grupo de adolescentes, entre 14 e 18 anos, estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo, no período de Março a Novembro do ano de 2017, em um contexto de aulas optativas de teatro. Ao relatar a experiência levou-se em conta a ética em pesquisa e, por isso, optou-se por preservar o anonimato dos alunos envolvidos e a referida escola.

A hipótese em que esta pesquisa está amparada pressupõe que a linguagem do teatro pode favorecer uma atmosfera relacional entre os participantes ao

⁵ BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

evocar a corporalidade para o convívio afetivo e, assim, possibilitar o ganho de consciência sobre a realidade e a possibilidade de transformá-la.

Isso posto, o texto que segue está dividido em três partes. A primeira trata de contextualizar a vida e obra de Augusto Boal, com o intuito de apresentar os pressupostos pelos quais o teatrólogo constrói a sua proposta de Teatro do Oprimido. Em seguida, a segunda parte busca apontar possíveis intersecções entre o trabalho do teatrólogo e as Pedagogias Sociais, visando aproximar o trabalho de Boal a esse campo de estudo. Por fim, a terceira parte é composta pelos relatos da experiência de um dos pesquisadores/autores em ministrar tais aulas de teatro junto ao grupo destacado.

Augusto Boal e a Árvore do Teatro do Oprimido

Augusto Boal⁶ foi um teatrólogo, dramaturgo e ensaísta brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 1931. O teatrólogo, filho de um padeiro, conta que foi durante sua infância no Rio de Janeiro, brincando com os filhos dos trabalhadores de um curtume, que percebeu os privilégios das crianças que “donas da bola”, escolhiam as brincadeiras⁷.

Se a raiz da sua preocupação com a desigualdade imposta às classes populares surgiu na sua infância, foi durante sua estadia nos Estados Unidos (1953-1955) que entrou em contato com um estudo mais sistematizado do teatro, familiarizando-se com o *Actors Studio* e método *Stanislavskiano* de atuação. Ainda que o objetivo primeiro da viagem ao país tenha sido completar seus estudos em Química, encontrou no teatro a sua vocação. De maneira que, após seu retorno ao Brasil, em 1955, associa-se ao Teatro de Arena⁸ na cidade de São Paulo, onde vai dirigir, entre as décadas de 50 e 70, peças teatrais de suma importância para a historiografia do teatro brasileiro.

Dentre esses espetáculos é possível citar, de 1960, *Revolução na América do Sul*, de cunho anti-imperialista; de 1965, *Arena conta Zumbi*, que abordava a história de resistência e luta do grupo quilombola liderado por Zumbi dos Palmares, no século XVII; de 1968, a *Primeira Feira Paulista de Opinião*, cujo discurso era de denúncia às recentes investidas repressivas, por parte do regime militar que se impunha no país por meio do Ato Institucional Número Cinco (AI-5). Do mesmo ano; por fim, um último espetáculo que vale a pena mencionar, é o *Torquemada*⁹. Escrita durante o tempo em que ficou preso pelo Departamento

⁶ BOAL, Augusto. *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

⁷ *Ibid.*

⁸ O Teatro de Arena foi um dos mais importantes grupos teatrais brasileiros das décadas de 50 e 60, fundado na cidade de São Paulo, em 1953, como uma alternativa à cena teatral da época. A intenção de seus fundadores era apresentar produções de baixo custo, em contraposição ao tipo de teatro que se via praticado pelo Teatro Brasileiro de Comédia, um repertório iminentemente internacional, com produções sofisticadas.

⁹ O título da peça faz referência ao nome de Tomás de Torquemada (1420 - 1498) grande inquisidor espanhol que ficou conhecido pelo fanatismo e pelas torturas a serviço da igreja.

Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS), a peça retrata, “da maneira mais realista possível”¹⁰ o interrogatório e as torturas a que foi submetido.

Além de sua atuação na produção, concepção e direção de espetáculos junto ao grupo Arena, Boal é conhecido principalmente por ser um dos representantes do que se pode chamar de grandes pedagogos do teatro, ao lado de *Bertold Brecht*¹¹, *Constantin Stanislavski*¹², *Viola Spolin*¹³, entre outros. Ainda assim, o trabalho pedagógico de Boal se destaca, junto ao de Brecht, por sua preocupação não apenas em sistematizar um método de ensino da linguagem teatral, mas também por compreender em sua prática uma ferramenta de debate político e de emancipação das lógicas opressoras vigentes.

Partindo da ideia de que “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”¹⁴, o autor apresenta o teatro como ferramenta de transformação social, que pode estar tanto a serviço da perpetuação da dominação, quanto oferecer instrumentos para a libertação:

[...] o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro”. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso, é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar.¹⁵

E essa preocupação em criar formas teatrais correspondentes com seus ideais libertários se concretiza na sistematização do Teatro do Oprimido¹⁶. Com evidente influência da obra de Paulo Freire¹⁷, o Teatro do Oprimido, assim como a obra Freiriana, compreendem a Educação como prática libertária, que deve partir das questões de opressão específicas de determinado grupo social no qual o trabalho se desenvolve.

No caso de Freire¹⁸, a língua portuguesa escrita era ensinada à população rural do nordeste brasileiro, não apenas num aspecto léxico e gramatical das regras formais acadêmicas. Sua preocupação estava centrada na utilização de um

¹⁰ *Id. Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec, 1979., p. 62.

¹¹ BRECHT, Bertold. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

¹² STANISLAVSKY, Constantin. *A Preparação do Ator*. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

¹³ SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

¹⁴ BOAL, 2013, p. 13.

¹⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

¹⁸ *Ibid.*

vocabulário relacionado à realidade dos discentes, em diálogo com a cultura local, fornecendo instrumentos para a compreensão e interpretação do mundo e das estruturas de dominação que se sobrepunham a eles.

Por sua vez, Boal realiza um trabalho similar com o mesmo cunho libertário, junto a diversos grupos no Brasil e no mundo. Com a diferença de que, ao invés da língua portuguesa vernácula, seu trabalho se dava principalmente por meio da linguagem teatral. Composto por diversas estratégias específicas, desenvolvidas em momentos distintos da carreira do teatrólogo, o Teatro do Oprimido é organizado no que o autor chama de “Árvore do Teatro do Oprimido”¹⁹:

Figura 1: Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Design autoral. Acervo pessoal.

No solo, os princípios filosóficos que nutrem as suas práticas: solidariedade, ética, economia, filosofia, história, política e multiplicação. Em suas raízes, aquilo que o teatro do oprimido se encarrega de desenvolver, a “capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do teatro”²⁰, representadas nos termos: imagem, som e palavra.

Na base do tronco, os jogos, que seriam a maneira de estimular criativamente os participantes e desenlaçar corpo e mente das tarefas alienantes e repetitivas do dia a dia, visto que “Os jogos facilitam e obrigam a essa desmecanização sendo, como são, diálogos sensoriais onde, dentro da disciplina necessária, exigem a criatividade que é a sua essência”²¹.

O Teatro Imagem, localizado no centro do tronco, tem sua gênese durante a participação de Boal no Plano *Alfin* de alfabetização, ocorrido no Peru em

¹⁹ BOAL, 2013, p. 16.

²⁰ *Ibid.*, p. 15.

²¹ *Ibid.*, p. 16.

1973, ocasião em que Boal se encontrava exilado do país. E surge a partir da necessidade de comunicação com os povos que participavam do projeto, utilizando o corpo e seus movimentos como instrumento não verbal de representação da realidade²². A partir do teatro Imagem saem os dois primeiros galhos dessa árvore: o Teatro Jornal e o Arco-Íris do Desejo.

O primeiro, desenvolvido durante o período em que trabalhou junto ao Teatro de Arena, sob o regime militar brasileiro, tinha como propósito “desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação”²³, visto que o governo ditatorial vigente detinha certo controle da imprensa por meio de seus mecanismos de censura.

Já o Arco-Íris do Desejo surge após o golpe militar argentino de 1976. Boal, que estava exilado neste país, muda-se novamente, desta vez para Lisboa, onde entra em contato com outros tipos de opressões, diferentes daquelas presenciadas nos contextos latino-americanos, mais subjetivas e introjetadas, às quais sofriam os grupos europeus com quem teve contato. Para que a distinção das opressões sofridas no contexto europeu e no contexto latino-americano fique mais clara, vale dizer que Boal²⁴ percebia a América Latina como um “continente ensanguentado” e dizia: “[...] onde dezenas de homens e de mulheres são diariamente assassinados pelas ditaduras militares que oprimem tantos povos, onde o povo é fuzilado nas ruas e escorraçado das praças”. Essa realidade extrema, que não encontrava equivalência no contexto europeu da época, poderia dar a impressão de que não havia opressão na Europa. Entretanto, Boal²⁵ alerta:

Aquele que diz: "aqui na Europa não existem oprimidos" -esse é um opressor. Porque aqui também existem as mulheres, os negros, os imigrantes, os operários, os camponeses - e esses não dizem que aqui não existe opressão.

É certo que se trata de uma opressão diferente - é certo também que serão diferentes os métodos de luta para terminá-la. [...] Se a opressão aqui é mais sutil, talvez devam ser mais sutis as formas de lutar contra ela; se é mais sofisticada, devemos talvez buscar formas mais sofisticadas; se é mais complexa, menos maniqueísta, talvez seja menos maniqueísta e mais complexa a análise que dela se possa fazer, utilizando-se as técnicas do Teatro do Oprimido.

Uma coisa é certa: se existe opressão, é preciso terminá-la!

Assim, o Arco-Íris do Desejo tem o objetivo de “mostrar que essas opressões internalizadas tiveram sua origem e guardam íntima relação com a vida social”²⁶.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*, p. 17.

²⁴ *Id.*, 1979, p. 17.

²⁵ *Ibid.*, p. 18.

²⁶ *Id.*, 2013, p. 17.

Na parte superior do tronco localiza-se o Teatro Fórum, uma prática teatral que permite ao espectador fazer parte do espetáculo, transformando o seu roteiro original. No palco, uma cena de opressão vivida pelo grupo é apresentada e, com o auxílio do Curinga - ator encarregado de conduzir a sessão -, os “*spectatores*” são convidados a entrar em cena e transformar o desfecho da história ao adotarem ações distintas daquelas tomadas pelos atores na cena original²⁷. Curiosamente, Boal relata que o surgimento dessa, que é a vertente de maior destaque do Teatro do Oprimido, ocorre também durante seu exílio latino-americano, na década de 1970, durante uma encenação no Peru. Naquela ocasião, os atores representavam as personagens e a participação dos espectadores estava limitada à sugestão de possíveis estratégias e abordagens que permitissem aos personagens superarem a opressão retratada. Ao perceber que uma das espectadoras não estava contente com a maneira que os atores encenaram a sua sugestão, convidou-a para ela mesma, subir ao palco e demonstrar como deveria ser feito²⁸. A corporeidade da “*spect-atriz*” projetou no drama encenado tamanha intensidade que surpreendeu atores e público, e adicionou uma outra possibilidade de superação da opressão, impensada até então. Ao perceber a potência transformadora que era trazer a própria comunidade ao palco é que surge o grande diferencial do Teatro Fórum, a ideia de “*spect-ator*”, de compartilhar os saberes da técnica teatral e o protagonismo da cena com a comunidade onde esse teatro é realizado²⁹.

A partir do Teatro Fórum lançam-se os dois últimos galhos que compõem a Árvore do Teatro do Oprimido. O Teatro Invisível, que recebe esse nome por ocorrer em locais públicos e sem o conhecimento dos espectadores, foi concebido durante o período de exílio de Boal na Argentina (1971-1973) e era realizado em trens, praças e restaurantes. Nas palavras de Boal:

Elege-se um tema que seja realmente candente, que interesse verdadeiramente aos futuros espectadores. Com ele faz-se uma pequena peça. Os atores devem interpretar seus personagens como o fariam se a peça fosse representada num teatro convencional e para espectadores convencionais. Quando o espetáculo estiver pronto, ele é representado num local que não é um teatro e para espectadores que não são espectadores.³⁰

Já o Teatro Legislativo nasce em 1993, durante o período em que o teatrólogo, de volta ao Brasil após a redemocratização, atuou como vereador da cidade do Rio de Janeiro. A proposta é organizada a partir de procedimentos que

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Aos interessados, verificar o link: <<https://www.youtube.com/watch?v=IZhlpnSVRUg>> que demonstra a ocasião em que a espectadora assume o protagonismo da cena.

²⁹ *Id.*, 2014.

³⁰ BOAL, 1979, p. 141.

misturam o Teatro Fórum e os rituais convencionais de uma Câmara ou Assembleia, e “tem o objetivo de se chegar à formulação de projetos de lei coerentes e viáveis”³¹. Ao todo, foram 14 projetos aprovados durante o tempo em que ocupou o cargo, cada um deles criados a partir de uma necessidade real daquela comunidade.

Cada uma das práticas citadas é uma parte do todo que compõe o Teatro do Oprimido. Sempre democrático, sempre focado na reflexão e ação transformadora de problemas sociais reais e específicos de cada comunidade que o pratica e a partir da valorização dos saberes dos sujeitos que dele fazem parte. E, ainda que Boal tenha falecido em 2009, o Teatro do Oprimido segue sendo praticado por diversos grupos espalhados pelo Brasil e no mundo, como é o caso do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO), ou como será descrito no relato que foi vivenciado entre os adolescentes e que servirá de exemplo de como o uso da técnica pode ser aplicado em ambiente escolar.

Teatro do Oprimido e Pedagogia Social: Intersecções

A Educação, compreendida de forma ampla, se trata de um conceito complexo, relacionado ao processo próprio de humanização. E por assim ser, está imbricada ao conceito de Cultura, visto que é através da Educação que hábitos, costumes e valores de determinada comunidade são transmitidos entre os indivíduos que a compõem. Nesse sentido, a depender da intencionalidade através da qual a Educação é empregada, ela pode ter um caráter doutrinador, de docilização dos corpos³² e de perpetuação do *status quo*, quanto um caráter libertário, de conscientização social, e de emancipação de opressões.

Assim, Freire³³ nos ensina que não existe neutralidade na Educação, pois toda a Educação, por mais que afirme não o ser, é política. De maneira semelhante, Gadotti acrescenta:

Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente.³⁴

³¹ BOAL, 2014, p. 18.

³² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 42ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

³³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

³⁴ GADOTTI, Moacir. *Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília. 2012.

Nesse sentido, em oposição às pedagogias puramente científicas, que escondem a defesa dos interesses hegemônicos da sociedade, as Pedagogias Sociais têm todo o interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da Educação. “É o que acontece com a Educação Popular, a Educação Social e a Educação Comunitária”³⁵. Ainda assim, mesmo guardando suas particularidades, as quais devem ser compreendidas, respeitadas e valorizadas, essas três abordagens são estudadas pela Pedagogia Social e compartilham certos aspectos centrais, dentre os quais é possível citar a sua atuação junto a grupos em situação de vulnerabilidade social e sua orientação à transformação desta realidade em novos mundos possíveis.

Desta maneira, em função do recorte empregado na escrita desse texto, optou-se por analisar essas três vertentes da Pedagogia Social³⁶ em sua semelhança e, portanto, utilizando o termo Pedagogia Social. Dentre as diversas características compartilhadas por essas abordagens, como uma opção didática para a organização dos conteúdos e tendo em vista as limitações impostas pelo modesto recorte desse texto, elegeram-se três aspectos que, compartilhados por essas três abordagens, relacionam-se com a práxis do teatro do oprimido, a saber: A inclinação para a transformação; sua atuação junto a grupos oprimidos e a valorização do sujeito. Tais características seguem explicadas no trecho a seguir.

Inclinação para transformação

Vivemos em um momento de crise sem precedentes. A crise econômica de 2008 desvelou a instabilidade do capitalismo global e sua inabilidade de prover meios de vida à população mundial. Por toda a parte, surgem políticas neoliberais manipuladas para reduzir a proteção social e reforçar cortes nos gastos públicos, com a intenção confessa de restaurar o crescimento econômico e os negócios, assegurando a posição dos ricos nas nações desenvolvidas ao custo dos pobres³⁷. Ao mesmo tempo, a incapacidade de cumprir os Oito Objetivos do Milênio³⁸, dentre eles, a erradicação da fome e da pobreza extrema, a profunda crise ecológica em que nos encontramos, contribuem ainda mais com a situação caótica na qual estamos inseridos.

Diante deste cenário, cujas raízes históricas são profundas e complexas, é que o aspecto transformador da Pedagogia Social se insere. Segundo Gadotti,

³⁵ *Ibid.*, p. 1.

³⁶ GADOTTI, 2012.

³⁷ LEVITAS, Ruth. *Utopia as Method: The Imaginary Reconstitution of Society*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

³⁸ A Cúpula do Milênio foi um evento promovido pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), realizado em sua sede, em setembro de 2000. Os oito objetivos internacionais de desenvolvimento para o ano de 2015 envolviam: Erradicar a pobreza extrema e a fome; Alcançar o ensino primário universal; Promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde materna; Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; Garantir a sustentabilidade ambiental; Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

“o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas”.³⁹

Assim, o autor emprega o termo utopia friccionando o seu sentido negativo, de fantasia quixotesca inalcançável, com sua acepção mais positiva, como desejo por uma maneira melhor de ser e de viver, como exercício crítico de reflexão e construção prática da realidade. De maneira similar, Souza Neto, afirma que o Educador Social acessa o universo das relações sociais a partir de sua “inclinação para o sonho, a esperança, o desejo de transformação, seu compromisso ético e suas experiências de vida”⁴⁰.

Nesse sentido, é possível inferir que a Pedagogia Social, em oposição ao fatalismo neoliberal, tem como princípio a necessidade e a possibilidade de, através da Educação, contribuir com a transformação da realidade, visando a construção de um mundo mais justo, igualitário e sustentável.

Na perspectiva boalina, não só a transformação social é possível e desejável, mas o teatro se apresenta como uma ferramenta prática, de conhecimento e ação sobre o mundo, um possível catalisador da transformação:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.⁴¹

Atuação junto a grupos oprimidos

Como nos lembra Freire ao apresentar a sua perspectiva sobre educação, “Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos ‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem”⁴². Logo, o desejo de transformação, presente na Pedagogia Social, se materializa a partir da atuação junto àqueles que Souza Neto⁴³ chama de desfiliaados. Seja por sua condição socioeconômica, por seu fenótipo racial, por seu gênero, sua orientação sexual, seu local de origem, a presença de alguma deficiência, ou qualquer outro aspecto, esses “condenados da terra” são aqueles que, de alguma maneira, ficam à margem, e padecem frente às desigualdades presentes na sociedade.

³⁹ GADOTTI, 2012, p. 3

⁴⁰ SOUZA NETO, 2010, p. 29.

⁴¹ BOAL, 2001, p. xi.

⁴² FREIRE, 1987, p. 9.

⁴³ SOUZA NETO, 2010.

Assim, diz Gadotti a respeito dos objetivos da Educação Comunitária, uma das diferentes abordagens da Pedagogia Social:

[...] busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios etc. [...] contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas. A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente.⁴⁴

Desta maneira, é possível perceber a vocação que a Pedagogia Social apresenta em atuar junto aos “oprimidos”, seguindo a definição de Freire⁴⁵ e, por conseguinte, de Boal a respeito desses grupos. Nas palavras de Boal:

O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante - que se recuse a tomar partido - é teatro de luta! É o teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos. Sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena.⁴⁶

Vale apontar aqui que a dicotomia entre opressores *versus* oprimidos não é algo estático, não se trata de uma oposição maniqueísta entre anjos e demônios, mas sim uma construção dialética, cujas fronteiras muitas vezes não são claras, de forma que dificilmente existam tanto opressores quanto oprimidos em seu estado puro. Como nos lembra Boal, “desde o início do meu trabalho como o Teatro do Oprimido, fui levado, em muitas ocasiões, a trabalhar com opressores no meio dos oprimidos, e também com alguns oprimidos que oprimiam”⁴⁷.

Assim, mesmo com a clareza da centralidade desses indivíduos “a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena” nos processos de Teatro do Oprimido, Boal relata algumas situações em que, por acaso, opressores e oprimidos fizeram parte da cena. Em uma delas, cuja menção nesse texto se faz pertinente, o prefeito da cidade italiana de Godrano, objeto de crítica durante uma sessão de Teatro Fórum, estava na plateia e subiu ao palco para substituir o ator que o representava e, assim, melhor justificar as suas atitudes aos seus eleitores. Por ter consciência do que fazia e como fazia, relata Boal, “não poderia ser transformado, nem podia transformar a si mesmo, naquilo que não era nem queria ser”⁴⁸.

⁴⁴ GADOTTI, 2012, p. 13.

⁴⁵ FREIRE, 1987.

⁴⁶ BOAL, 2013, p. 26.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 21.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 21.

Nesse caso, com a consciência de que mesmo não sendo possível agir diretamente na transformação de um indivíduo específico - naquele caso o prefeito - a sessão de Teatro Fórum pode contribuir para a transformação do grupo, visto que os eleitores, percebendo ali, escancaradamente, o posicionamento do Prefeito, puderam compreender melhor sua situação e, a partir dessa conscientização crítica, atuar na eleição seguinte, na qual tal prefeito foi derrotado. Nesse sentido fica aparente que o Teatro do Oprimido pode ser proposto mesmo quando coexistem no grupo opressores e oprimidos.

Valorização do sujeito

Um outro aspecto das Pedagogias Sociais se fundamenta na valorização dos conhecimentos e subjetividades dos sujeitos junto aos quais elas atuam. Em oposição à “educação bancária”⁴⁹, em que o professor, detentor do conhecimento, “deposita” seus saberes nos alunos, *tabula rasa*, para que sejam “sacados” na forma de provas, ao final do período. As Pedagogias Sociais, por outro lado, se preocupam em partir do conhecimento do educando, visando construir “uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o [...]”⁵⁰.

A esse respeito, Souza Neto acrescenta que:

O ser humano não se pode reduzir a uma coisa ou a uma mercadoria. De modo algum é um objeto passivo, um mero receptor de informações e comandos. A subjetividade e a capacidade de sonhar escapam aos planejamentos burocráticos e aos aprisionamentos absolutos. A vocação do sujeito é para a convivência, o diálogo, a liberdade, a criatividade, o aprender a lidar com o contexto social.⁵¹

Assim, apontando para a necessidade de compreensão da ontologia do ser social, é que o autor deixa clara essa característica de valorização do sujeito da Pedagogia Social. A esse respeito, Boal observa: “Deixemos que os oprimidos se expressem porque só eles podem nos mostrar onde está a opressão. Deixemos que eles próprios descubram os seus caminhos para a sua liberação, que eles próprios ensaiem os atos que os hão de levar à liberdade.”⁵²

Desta maneira, o Teatro do Oprimido se apresenta não como um receituário emancipatório pronto, aplicável a qualquer grupo, ou um catálogo de soluções já conhecidas, mas é “um ensaio concreto de uma situação concreta, num

⁴⁹ FREIRE, 1987.

⁵⁰ GADOTTI, 2012, p. 7.

⁵¹ SOUZA NETO, 2010, p. 31.

⁵² BOAL, 1979, p. 18.

momento dado, num local determinado. É uma pesquisa, uma análise, uma busca.”⁵³

Compreendendo-se, assim, as três principais características compartilhadas entre o Teatro do Oprimido e as pedagogias Sociais, o tópico que se segue se trata da experiência vivenciada por um dos autores na prática do Teatro do oprimido na escola. O intuito desse projeto foi, dentre outras coisas, perceber o impacto que a prática do Teatro do Oprimido enquanto educação social, realizado junto a esse grupo, poderia causar em termos de: despertar o interesse, propiciar o encontro, o acolhimento, a convivência afetiva, a tolerância e tantas outras virtudes necessárias para a socialização e cidadania dos alunos e perceber em que medida a expressão artística do adolescente que participa do teatro na escola amplia suas relações consigo, com o outro e com o mundo circundante.

Teatro na escola: Relato autoral

Entre Março e Novembro de 2017, um dos autores deste artigo, que realizava o curso de Licenciatura em Teatro na época, ministrou, voluntariamente, aulas optativas e semanais de teatro junto a um grupo de adolescentes, entre 14 e 18 anos, estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo, local onde residia e reside até hoje.

Para tal, elaborou-se um plano de aulas, o qual foi apresentado à direção da escola e, após sua análise e aceite, foi feito o convite às turmas que tinham alunos entre 14 e 18 anos para que, em um determinado sábado de Março, estivessem presentes mais uma vez na escola, das 8h às 13h, para fazer essa, que seria uma aula optativa de Teatro, ministrada por um professor convidado.

De maneira geral, o que se pode perceber é que a presença na escola em um dia a mais na semana, num contexto de carência social, mesmo entre alunos menores de idade, compete com outras atividades, visto que alguns trabalhavam ajudando com os serviços domésticos ou mesmo cuidando dos irmãos e irmãs para que os pais pudessem trabalhar, como foi o caso de uma das participantes que teve de interromper o processo.

Deste modo, o primeiro desafio que se impunha era manter o interesse e a assiduidade. Como possíveis estratégias, percebeu-se que criar um senso de responsabilidade e de relevância sobre o processo, aliado à afetividade e à criação de vínculos entre os membros do grupo, era a melhor maneira de conseguir atingir o objetivo e despertar o interesse dos alunos. E as práticas de jogos teatrais em muito contribuíram para tal.

Neste curto espaço ficaria inviável compartilhar todos os momentos em que foram aplicadas as dinâmicas teatrais. Por isso, elegeu-se dois episódios que,

⁵³ *Ibid.*, p. 18.

durante o processo, chamaram a atenção do autor/pesquisador, e que neste trabalho serão especificados quer seja pelas transformações que causaram no grupo, quer seja pelos calorosos debates que evocaram. e que, de alguma maneira, auxiliam na compreensão da potência do Teatro do Oprimido como prática pedagógica que possibilita o convívio mais humanizado, a conscientização crítica e aprofundada da realidade e sua transformação. Para cada uma das situações escolheu-se uma fotografia que, tirada durante o processo, contribui para a compreensão geral do episódio. A fim de preservar o anonimato desses estudantes, seus rostos foram borrados, com a ajuda de um editor de imagens e como suas expressões são relevantes para a compreensão do exposto, serão comunicadas no texto que as acompanha.

O primeiro episódio que aqui pretende-se apresentar aconteceu durante uma prática de Teatro Imagem, embasada na proposta de Boal. Foi solicitado aos participantes que montassem uma imagem estática, utilizando seus corpos, na qual estivesse representada a relação entre professor e aluno naquela escola. A imagem construída foi a seguinte:

Figura 2: Professor e alunos.



Fonte: Acervo pessoal do professor pesquisador.

Como pode ser observado na imagem, um dos participantes, que representava o professor, apresentou uma postura e expressão facial agressiva, enquanto os alunos mantinham expressões apáticas, ou de escárnio. Ao final do exercício, em um momento de discussão sobre o que foi feito, os alunos relataram que a agressividade de alguns professores era evidente, mas havia um caso específico que se destacava. Não demorou até que todos puderam manifestar a insatisfação que lhes sobrevinham, pois, um determinado professor procedia de forma agressiva e áspera quer fosse no vocabulário ou no gestual. Ciente dessa questão, discutimos as possíveis razões pelas quais aquele professor se portava

daquela maneira. Curiosamente, os estudantes entendiam que havia uma diferença no comportamento de professores recém-chegados à escola e aqueles que já trabalhavam naquele espaço há mais de dez anos, como era o caso do professor alvo das críticas dos alunos. Também não era estranho a eles que tal professor ficava mais e mais agressivo à medida em que cresciam as piadas que se faziam dele. Diante disso, montamos uma cena de Teatro Fórum para ensaiar a melhor maneira de conversar com o professor. Os alunos ficaram mais sensíveis com a situação e abertos ao diálogo com o professor, alvo das críticas, ao ponto de desejar mudanças de postura por parte do professor e por parte dos alunos. No decorrer das semanas seguintes, de acordo com o que foi testemunhado e relatado pelos alunos no grupo, houve uma transformação na relação daquele professor com as turmas cujos alunos frequentavam as aulas de teatro aos sábados.

O segundo episódio que será relatado aqui ocorreu quando o pesquisador e professor de teatro percebeu que o grupo deixava transparecer certos comentários, com teor racista, proferidos a uma das participantes do grupo em relação ao seu cabelo. Em um primeiro momento, sentados em roda, foi lhes inquerido sobre o que eles entendiam como “belo” e “feio” e se esses conceitos se mantinham os mesmos através do tempo e espaço. Foi surpreendente a desenvoltura que essa aluna apresentou ao explicar a seus pares como os ideais de beleza são construídos socialmente e como certos comentários sobre a sua aparência revelavam pressupostos racistas. Para exemplificar, a aluna relatou um episódio que tinha acontecido, meses antes, com sua irmã mais velha. Segundo o seu relato, a irmã havia se candidatado para atuar em um comercial de cosméticos. A seleção consistia nas candidatas apresentarem uma cena, com um texto previamente escrito, onde duas amigas conversavam sobre as maravilhas do uso de certo produto. Entretanto, ainda que houvesse ensaiado o texto, a irmã da participante nem chegou a apresentar a cena, pois havia sido reprovada, nas palavras da selecionadora, por não estar no “perfil estético da empresa”. Antes de deixar o local, a irmã percebeu que ela havia sido a única candidata eliminada nesta etapa e que as demais participantes eram todas brancas.

Diante do relatado, propus que construíssem uma cena de Teatro Fórum, onde a participante em questão, à esquerda da imagem, faria o papel da selecionadora e os demais participantes proporia alternativas para lidar com aquela opressão.

Figura 3: A seleção



Fonte: Arquivo pessoal do professor e pesquisador.

Curiosamente, e talvez para salientar a imagem opressiva que havia criado da selecionadora, a aluna foi especialmente ácida em seus comentários, observando, julgando e comentando sobre detalhes da aparência das personagens candidatas. A cada tentativa de argumentação e protesto das participantes (postura amedrontada e insegura que é possível perceber à direita da imagem), a personagem selecionadora fazia comentários mais ácidos, e dizia ser a dona da empresa e ter o direito de selecionar o perfil que ela preferisse. Parecia não haver saída para a situação, mas ainda assim, a fim de motivá-los, lembrava que, se ninguém entrasse em cena, a situação ficaria como estava. Nesse ínterim, surpreendentemente, um dos alunos, que havia feito o comentário de cunho racista no início do encontro, pede para entrar em cena e, simulando segurar o celular e gravar o ocorrido, diz que divulgará todos aqueles absurdos na internet, comprometendo a imagem da empresa. Ainda que a cena tenha tomado certos contornos fantasiosos, o que chamou a atenção foi o que disse esse aluno que havia entrado em cena durante o debate ao final da aula. Disse ele que fazia comentários racistas como “brincadeira” pois era o que todos também faziam ao seu redor, e que nunca tinha realmente pensado no peso que esse tipo de atitude poderia ter. Segundo ele, ver essa situação em cena daquela maneira o deixou muito incomodado e que trataria de encontrar outras formas de fazer piadas dali para frente.

Conclusão

Ainda que a realidade na qual grande parte dos estudantes de escola pública estão inseridos esteja repleta de violências e que a permanência na escola, muitas vezes, vá de encontro com as necessidades práticas desses indivíduos em termos de trabalho, ou de auxílio nas atividades domésticas, foi possível perceber que, dentre os alunos que participaram das referidas aulas, a criação de um

senso de responsabilidade, e de laços afetivos, numa espécie de rede de apoio, permitiu que muitos deles seguissem estudando.

E, ainda mais, as práticas de Teatro Fórum, bem como outras vertentes do Teatro do Oprimido, contribuíram com a melhora da qualidade das relações tanto entre os alunos quanto entre os alunos e os outros professores, como é possível perceber nos episódios relatados. A relação horizontal, a criação coletiva e a valorização do sujeito que esse tipo de teatro apresenta, auxiliou em muito no sentido de propiciar o encontro, o acolhimento, a convivência fraterna, a tolerância e tantas outras virtudes, pois estabelece uma relação de confiança mútua e um senso forte de grupo.

Percebeu-se também que a expressão verbalizada, dramatizada e corporificada do adolescente que participa do teatro na escola transforma suas relações consigo, com o outro e com o mundo circundante, pois oferece a ele a possibilidade de ensaiar outras maneiras de ser e viver, além de apontar exemplos e situações concretas, ainda que imaginadas, facilitando a compreensão de conceitos complexos que, de outra maneira, seriam inacessíveis ao seu universo.

Por fim, em um contexto de desvalorização sistêmica da Arte e da Cultura em que vivemos, a prática do teatro na escola se apresenta como uma alternativa de intervenção socioeducativa, como uma ferramenta pedagógica que, mesmo com poucos recursos, pode ser implantada tanto em um ambiente formal quanto não formal de educação, e que deve, portanto, ser incentivada e valorizada por todos aqueles que compartilham o sonho de construção de um mundo mais justo e igualitário.

Referências

- BOAL, A. *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. 4ª. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOAL, A. *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BRASIL. Lei no 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 out. 2021.
- BRASIL. 1988. *CONSTITUIÇÃO FEDERAL*. CAPÍTULO III. Da Educação, da Cultura e do Desporto. SEÇÃO I Da Educação. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_02_2010_13.39.05.85b72235f860536bcb82c3463914f15d.pdf. Acesso em: 02 out. 2021
- BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 42ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

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

GADOTTI, M. *Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília. 2012.

LEVITAS, R. *Utopia as Method: The Imaginary Reconstitution of Society*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

SOUZA NETO, J. C. de. *Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação*. Cadernos de Pesquisa em Educação, 2010.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

STANISLAVSKY, C. *A Preparação do Ator*. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

JORNALISMO DE PROXIMIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA VIDA COTIDIANA

MARCELO JOSÉ ABREU LOPES
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. Introdução: sobre proximidade e jornalismo de proximidade

Temos testemunhado nas últimas décadas, e com maior intensidade nos últimos anos, uma crise aguda nas concepções e práticas do jornalismo – e, conseqüentemente, no ensino do jornalismo nas instituições de ensino superior. Faz-se notório que, embora o jornalismo já não seja mais o mesmo, segue com grande importância no oferecimento de uma leitura cultural do mundo. A narrativa do jornalismo é uma representação da vida cotidiana. Por isso, é necessário estudar criticamente essa indústria das representações culturais fornecidas pelo jornalismo – e como elas são ou não reproduzidas no ensino na área – especialmente neste contexto atual de crise, já que esta faz parte de uma outra mais ampla, a da sociedade.

Quando falamos do jornalismo como uma “representação da vida cotidiana”, não nos referimos unicamente à sucessão de acontecimentos transformados em notícias sobre os diferentes âmbitos da vida social que constituem a esfera pública, que no jornalismo se identifica como algo de “interesse público”, um dos pilares de sua concepção moderna, e que encontra, nos jornais, seu lugar nas páginas de política, economia, cultura etc. Embora o noticiário tenha um papel muito importante na configuração de nossas percepções e entendimentos dessa esfera pública, aqui queremos chamar atenção sobre a vida cotidiana que se encontra em um espaço de transição entre essa esfera pública e outra, a esfera privada, o espaço da casa. Tal espaço de transição é identificado por Mayol¹ como “o bairro”, o “termo médio de uma dialética existencial entre o dentro e o fora” sendo “fora” o espaço maior da sociedade, seja a cidade, a região, o país e até mesmo o mundo, e o “dentro” o espaço privado da residência. Para o autor,

¹ MAYOL, P. Morar. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. Vol. 2 – Morar, cozinhar. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 42.

O bairro, poder-se-ia dizer, é assim uma ampliação do habitáculo; para o usuário, ele se resume à soma das trajetórias inauguradas a partir do seu local de habitação. Não é propriamente uma superfície urbana transparente para todos ou estatisticamente mensurável, mas antes a possibilidade oferecida a cada um de inscrever na cidade um sem-número de trajetórias cujo núcleo irredutível continua sendo sempre a esfera do privado.²

O bairro, portanto, não seria apenas um lugar para gerar percepções e entendimentos sobre a cidade e o mundo a partir da experiência do “eu”, mas ao mesmo tempo é um lugar privilegiado para o exercício dessas representações culturais, nas relações cotidianas entre esse “eu” e o “outro”. Poderíamos dizer, desde uma concepção filosófica proveniente de Marx³, que o bairro é por excelência o lugar da práxis, em que a experiência vivida se converte em ideia e ao mesmo tempo as ideias conduzem a novas experiências. Certeau *apud* Le Goff⁴ diz que “há uma historicidade da história que implica o movimento que vincula uma prática interpretativa a uma práxis social”.

De certo modo, Lefebvre⁵ denomina a essa práxis o bairro cotidiano, lhe dando não apenas um contorno espacial, como também temporal. Para o autor, “a vida cotidiana se compõe de ciclos e entra em ciclos mais largos”, com começos que “são recomeços e renascimentos”, um “grande rio”, um espaço de “vir-a-ser”. As representações da vida cotidiana, em forma de narrativa, constituem “lembranças” que “giram em torno desse lugar”, o de nossa experiência fixada na terra, “vindas de um passado longínquo que simboliza e atualiza”. “O ‘mundo’ desdobrou-se em um mundo do cotidiano (o real, o empírico, o prático) e mundo da metáfora”.

O bairro, então, seria um lugar de partilha, de mediação entre fatos e metáforas, de mediação entre realidade e desejo. Enquanto o bairro é o espaço em que se inscreve esse processo, a vida cotidiana é a sua dimensão temporal. É esse jogo dialético do espaço-tempo que vivemos em nossa vida ordinária, por meio de nossas ações, mas também por meio de nossas representações desse tempo e espaço. Como disse Péguy *apud* Certeau,

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que

² MAYOL, 2011, p. 42.

³ MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Sauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

⁴ LE GOFF, J. História. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, p. 159.

⁵ LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991, p. 11-17.

nos prende intimamente a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo de memória’⁶

Para Certeau⁷, a vida cotidiana se traduz em uma história do “invisível”, ou “não tão invisível assim”. Valéry *apud* Certeau⁸ disse que a história, entre o visível e o não visível (em que poderíamos localizar o bairro, ou esse espaço de mediação entre o público e o privado), são os “anais do anonimato”.

É essa cotidianidade – e suas representações – que buscamos nos apropriar para o estudo de uma práxis jornalística dirigida à cidade. Na taxionomia interna dos veículos jornalísticos, a editoria de “Cidades” (ou “Cotidiano”, ou “Metrópole”, entre outras nomenclaturas) é o espaço privilegiado para as narrativas sobre os acontecimentos regionais, locais ou hiperlocais. É também o espaço editorial de mediação entre o global e o local – dialética que Robertson⁹ sintetizou no termo *glocal*. Augé *apud* Ortiz¹⁰ diz que tal dialética também é representada pelo par “próximo” e “distante”, síntese de um espaço atravessado por tradições e modernidades chamado “lugar antropológico”.

Poderíamos dizer que a ideia, presente na obra de Ortiz¹¹, de um lugar antropológico, “um território geográfico investido de sentido”, em que “se enraizariam os homens as mulheres, sua espacialidade constituindo os limites míticos e identitários”, estabelecendo a “existência de um ‘nós’ fonte permanente de referência e de identidade, ao qual se contrapõe um ‘eles’, fora de suas fronteiras, distante, distinto”, dialoga com a ideia do bairro descrita por Mayol, como lugar de “prática cultural”:

Ora, o bairro é, quase por definição, um domínio do ambiente social, pois ele constitui para o usuário uma parcela conhecida do espaço urbano na qual, positiva ou negativamente, ele se sente reconhecido. Pode-se, portanto, apreender o bairro como essa porção do espaço público em geral (anônimo, de todo o mundo) em que se insinua pouco a pouco um *espaço privado particularizado* pelo fato do uso quase cotidiano desse espaço. A fixidez do habitat dos usuários, o costume recíproco do fato da vizinhança, os processos de reconhecimento – de identificação – que se estabelecem graças à proximidade, graças à coexistência concreta em um mesmo território urbano, todos esses elementos “práticos” se nos oferecem como imensos campos de

⁶ CERTEAU, M. Anais do cotidiano. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. Vol. 2 – Morar, cozinhar. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 31.

⁷ CERTEAU, 2011, p. 31.

⁸ CERTEAU, 2011, p. 32.

⁹ ROBERTSON, R. Globalización: tempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. *Zona Abierta*, n. 92-93, p. 213-242, 2000.

¹⁰ ORTIZ, R. *O próximo e o distante*: Japão e modernidade-mundo. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 137.

¹¹ ORTIZ, 2000, p. 137.

exploração em vista de compreender um pouco melhor esta grande desconhecida que é a vida cotidiana.¹²

Portanto, é o espaço *glocal*, da cidade e do bairro, o espaço de proximidade. Podemos inscrever uma mudança conceitual de uma ideia mais simples de “jornalismo local” para uma ideia mais complexa de **jornalismo de proximidade**. É aqui em que se pode colocar uma interessante pergunta, sobre que representações da cidade e da vida cotidiana são construídas nos periódicos e, sobretudo, que representações poderiam se constituir em um novo modelo de jornalismo – com reflexos em seu ensino –, baseado em uma práxis atravessada pela ideia de *experiência* de Larrosa¹³, pela ideia de *complexidade* de Morin¹⁴, pela ideia de *afetividade* de Medina¹⁵ e, claro, pela ideia de *proximidade*.

2. Referencial teórico: o bairro-cotidiano no jornalismo

É marcante no jornalismo a tradição do discurso – em que pese ser, em muito, ideológico – do “interesse público”, ou seja, uma prática e uma profissão voltada para o registro dos acontecimentos da esfera pública. Justifica-se por ser o jornalismo moderno, segundo Traquina¹⁶, uma criação e uma expressão da democracia liberal, configurado como um “Quarto Poder” em defesa da “democracia” e da “liberdade”. Isso ajuda a compreender por que certas editorias historicamente possuem mais prestígio do que outras, assim como os profissionais nelas alocados. “Política” e “Economia” constituem as editorias preferenciais, que se tornam objetos de desejo para muitos jornalistas ao longo da carreira, posto que essas são posições que lhes conferem maior respeitabilidade, credibilidade – no mundo externo, social, mas sobretudo no interno, das redações – além de melhores salários. Também é notório como os conteúdos dessas editorias predominam nas páginas – ou cadernos – iniciais dos jornais impressos e das revistas, ou nos blocos iniciais dos telejornais, ou na parte superior da *home* dos sites jornalísticos. “Política” e “Economia” são editorias com mais visibilidade do que outras, assim como são mais “visíveis” os profissionais que nelas trabalham.

Ao menos, essa é a configuração mais comum, embora nas últimas décadas tenhamos visto a ascensão de outros conteúdos, com a ampliação de seus espaços, notadamente “Esportes” e aquilo que poderíamos chamar de “mundo das celebridades” – sendo este um espaço que mais se afasta da ideia original do

¹² MAYOL, 2011, p. 40, grifo do autor.

¹³ LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

¹⁴ MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

¹⁵ MEDINA, C. *O signo da relação*: comunicação e pedagogia dos afetos. São Paulo: Paulus, 2006.

¹⁶ TRAQUINA, N. *Teorias do jornalismo*. Vol. 1 – Porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2004.

jornalismo, pautado pelo “interesse público”; um espaço que cada vez mais hibridiza as esferas pública e privada, e que demonstra de maneira clara a transição contínua do *interesse público* para o *interesse do público*.

Nesse edifício de editorias, “Cidades” sempre se encontrou nos pavimentos inferiores. Aliás, demorou a se consolidar como uma editoria definida claramente por um objeto específico de cobertura. No Brasil, até os anos 1980, os temas típicos dessa editoria caíam em uma vala comum chamada de “Geral”, que, de certa forma, era tudo aquilo a que os jornais conferiam alguma noticiabilidade, mas que não conseguiam classificar nas editorias nobres. Nos jornais impressos, “Geral” era a última editoria a ser encartada. Até na parte comercial essa hierarquia era visível: enquanto as páginas de “Política” e “Economia” continham os principais e grandes anunciantes, em “Geral” predominavam os anúncios de coisas miúdas.

No capítulo brasileiro da história dos principais jornais impressos, o campo de “Cidades” começou a ganhar identidade mais definida e destacada a partir da fundação do *Jornal da Tarde*, em 1966, publicação do grupo O Estado de S. Paulo S.A., encerrada em 2012. Em que pese ainda permanecer uma hierarquia, pois o jornal *O Estado de S. Paulo* era conhecido por ser o carro-chefe da empresa, o “vetusto matutino”, e o *Jornal da Tarde*, um vespertino de ares mais leves, poderíamos dizer, uma espécie de segunda marca. Foi neste que se tornou possível realizar uma série de experimentações, seja no desenvolvimento de uma linguagem mais coloquial, de um projeto gráfico mais dinâmico, especialmente voltado para o que se passou a chamar de “jornalismo local”, ou seja, voltado para a *cidade*.

A partir do surgimento do *Jornal da Tarde*, sobrevieram outras experiências semelhantes em outras empresas importantes do eixo Rio-São Paulo. A Folha da Manhã S.A. publicara a *Folha da Tarde* entre 1949 e 1959, mas apenas como a edição vespertina da *Folha da Manhã*, iniciada em 1921 (havia, também, a edição noturna, *Folha da Noite*). Em 1960 os títulos *Folha da Manhã* e *Folha da Tarde* foram unidos sob o título *Folha de S. Paulo* e, em 1967, a *Folha da Tarde* voltou a circular, não mais como edição vespertina do jornal principal, mas com uma política editorial própria, também voltada para os assuntos da cidade. Em 1999 o projeto mudou de nome e passou a se chamar *Agora São Paulo* (encerrado em 2021). Bem mais tardiamente, esse fenômeno editorial chegou ao Rio de Janeiro, quando a Infoglobo, *publisher* do jornal *O Globo* (1925), lançou em 1998 o *Extra*, de caráter mais popular e mais focado no cotidiano carioca.

Na década de 1980 a *Folha de S. Paulo* foi o primeiro jornal brasileiro a “cadernizar” as suas editorias, ou seja, cada uma delas passou a ser fisicamente destacável do restante do jornal, forma de cadernos. O noticiário local passou a ser oferecido no caderno “Cotidiano”. Apenas na década 1990, pressionado pela concorrência, *O Estado de S. Paulo* fez movimento semelhante, com a criação do caderno “Cidade”, posteriormente rebatizado de “Metrópole” e, depois, de “São

Paulo”. No Rio de Janeiro, na mesma época, o fenômeno do fatiamento dos jornais em cadernos não se deu de forma tão radical, mas o noticiário local também passou a ser mais bem identificado, com a editoria “Rio”, em *O Globo*, e “Cidade”, no *Jornal do Brasil* (este não existe mais na forma impressa; entre idas e vindas, hoje se encontra apenas na versão digital e, assim como em *O Globo*, o noticiário local se apresenta sob a rubrica “Rio”).

Atualmente, o jornalismo local, hiperlocal, ou de proximidade, como preferimos chamar aqui, se apresenta como um caminho para o enfrentamento de uma “crise” de “várias cabeças” vividas pelo jornalismo: uma, mais evidente, *crise do modelo de negócio*, abalado pelo surgimento de novas tecnologias, mídias e *players* no mercado, com a disponibilidade em abundância de informação gratuita nas redes (a qualidade dessa informação é um problema à parte); uma *crise profissional*, com a perda da “exclusividade” do jornalista, com a ascensão de outros atores sociais que passam a criar suas próprias narrativas, muito devido às tecnologias digitais e à conexão das redes; uma *crise de representatividade*, em um tempo em que as mídias tradicionais, e também os jornalistas, são questionados sobretudo pelos personagens anônimos que, durante décadas, foram tratados como “invisíveis”. Essa crise de representatividade nos leva, por fim, à própria *crise da representação*, quando os personagens não se identificam mais com as ideias de cidade e cotidiano presentes nos noticiários.

Entretanto, a crise também é oportunidade para a busca de novas possibilidades. A mídia tradicional trabalha com foco em um espaço amplo, homogêneo, geralmente metrificado em termos de audiência. Nestes tempos, muito se ouve sobre a busca de um “novo modelo de negócio” para o jornalismo. Nossa compreensão é a de que necessitamos de uma inovação além de um “modelo de negócio”, e por isso apontamos para a busca de algo maior: *um novo modelo de jornalismo*. Apenas a título de exemplo, podemos perceber como as mídias digitais – aquelas que geralmente são chamadas de “nova mídia” – passaram a valorizar, como sinônimo de sucesso, as quantidades de *views*, de *likes*, de comentários, de compartilhamentos. Apesar das inovações tecnológicas, esse quantitativismo é uma clara presença da “velha” mentalidade focada na busca da audiência, custe o que custar, com reflexo na priorização de critérios de noticiabilidade atrelados a acontecimentos mais ‘chamativos’.

A mídia tradicional – com as exceções de praxe – ainda tem a sua prática vinculada a uma representação de mundo homogêneo e linear, elaborando discursos pouco complexos, presos a uma lógica binária. É fato que a ideia de comunicação da imprensa nasce dessa proposta de homogeneidade discursiva sobre os acontecimentos. No entanto, na contemporaneidade não cabe mais um discurso único de validade absoluta. O cotidiano atual tem as suas determinações nos diversos pontos de vista que se desenvolvem entre as múltiplas comunidades humanas com os seus respectivos interesses. No âmbito de uma cidade, por

exemplo, o jornalista precisa compreender a historicidade cultural das comunidades, no sentido de reconhecer as suas identidades e se aproximar de suas visões de mundo, forjadas em suas vivências históricas, culturais, sociais e políticas.

O espaço da comunidade é, preferencialmente, o espaço local, mas o nomearíamos melhor se o chamássemos de espaço da proximidade. A comunidade, dessa forma, é um espaço qualificado, em que onde o que há de valioso é o diálogo, o engajamento em torno de interesses comuns, porém sem a negação do heterogêneo, do diverso, do plural. Produzir narrativas jornalísticas sobre, para, e com uma *comunidade de interesse* – servindo-as melhor, para usar uma expressão de Jeff Jarvis¹⁷ – é a base para aquilo que poderíamos chamar de *jornalismo de proximidade*.

A principal característica de um dito “jornalismo de proximidade” é não mais tratar o público de uma forma homogênea, entendido apenas como audiência, nem o entender somente como um conjunto, ainda que fragmentado, de consumidores que devam ter satisfeitas as suas necessidades mais imediatas. Ao contrário, a ideia de proximidade requer um jornalismo que de fato dialogue com as comunidades e seus respectivos interesses, em todos os múltiplos aspectos que compõem o ser cultural, principalmente aqueles que dão sentido à identidade comunitária.

3. Metodologia: mentalidade e atitude de trabalho

Nesta investigação, trabalhamos no limite de nossa atuação docente no curso de Jornalismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especificamente, trabalhamos um projeto de ensino com os estudantes da terceira etapa, na disciplina “Jornalismo e Geografia das Cidades”, dedicada justamente ao corpus temático que chamamos de editoria de “Cidades”, ou “Cotidiano”, em suas definições mais comuns. O período de abrangência deste estudo se inicia no primeiro semestre de 2018, quando essa disciplina com o atual nome e ementa foi implantada no curso, e pretendemos observar os trabalhos dos alunos até a turma do segundo semestre de 2022. Contudo, de modo especial, o enfoque estará nas turmas que passaram pela disciplina desde o primeiro semestre de 2020, por dois motivos: o primeiro, foi planejado naquele semestre a implantação de um conjunto novo de conteúdos e atividades organizados em trilhas de aprendizagem a partir do conceito central, aqui exposto, de jornalismo de proximidade. A segunda razão, casual, se relaciona com os desafios trazidos pela pandemia de Covid-19, que nos levou a desenvolver a disciplina totalmente em ambiente remoto

¹⁷ JARVIS, J. *El fin de los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Planeta, 2015. E-pub.

(virtual). Em princípio, as ideias de ensino remoto e de jornalismo de proximidade pareciam incompatíveis, antagônicas, mas essa experiência tem servido para ampliarmos o sentido de proximidade, como se verá adiante.

Podemos dizer que, mais do que um mero relato de experiência, este trabalho (que não se limita, evidentemente, a este texto) em si é uma experiência e um estudo de um *saber da experiência*, no sentido trabalhado por Larrosa¹⁸: um saber que “não trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”, “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. Por metodologia entendemos a aplicação de uma *mentalidade* e de uma *atitude* no desenvolvimento de um projeto, e é de Larrosa que nos apropriamos da mentalidade, que

(...) consiste em separar claramente a experiência da prática. E isso significa pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão. O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O que não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia.¹⁹

Mas este projeto não teria consequências se a essa mentalidade não correspondesse também uma atitude. E é em Gadotti que vamos buscá-la:

Um bom resultado em filosofia da educação não se mede pela lógica, pelo rigor interno de sua metodologia, de sua dinâmica, mas por essa coerência do conteúdo do discurso com o sujeito que o pronuncia. O discurso educativo alimenta-se constantemente por essa relação entre o autor e o que ele diz, entre a teoria e a práxis. A minha filosofia da educação, para que seja válida, deve referir-se necessariamente à minha prática de educação.²⁰

Mais adiante, Gadotti²¹ diz que “todos os homens são filósofos, não necessariamente porque elaboram a filosofia, *mas porque trabalham e pensam o seu trabalho*”. Eis aqui – nas palavras de Gadotti²² – a motivação de nossa atitude na docência em um curso de jornalismo: ser “aquele que pela sua práxis modifica o seu meio, dando-lhe sentido e, desse modo, dando sentido à história, fazendo história”. Assim, observando a nossa experiência de ensino em “jornalismo de cidades”, pensamos continuamente nos sentidos aí construídos, o que nos leva a mudanças de conteúdos, atividades, estratégias etc. com a intencionalidade de

¹⁸ LARROSA, 2014, p. 32.

¹⁹ LARROSA, 2014, p. 41-42.

²⁰ GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2010, p. 65.

²¹ GADOTTI, 2010, p. 66, grifo nosso.

²² GADOTTI, 2010, p. 66.

transformar a experiência e construir novos sentidos, que geram novas reflexões capazes de nos levar a novas transformações.

4. Resultados (preliminares) e discussão

A pesquisa ora em andamento parte do pressuposto de que um novo modelo de jornalismo pede por novas estratégias para o seu ensino. A partir das experiências que desenvolvemos em projetos laboratoriais na formação superior de jornalistas em nossa universidade, perguntamos qual a relação e a inovação possível entre um modelo de jornalismo de proximidade e as representações culturais de uma comunidade de interesse. Considerando que esta deve ser uma pergunta de mão dupla, também questionamos como o diálogo com uma comunidade de interesse, na perspectiva do jornalismo de proximidade, pode provocar inovações na formação superior dos profissionais da área.

Nossa expectativa é o delineamento de um perfil de jornalista – baseado em competências não apenas técnicas, como também culturais – apto a desenvolver novos serviços de mediação do conhecimento no seio de uma comunidade. Uma releitura dos valores fundamentais da profissão – basicamente, os compromissos com os direitos humanos – tem sido necessária à luz de uma pluralidade de perspectivas. No jornalismo de proximidade, o profissional precisa desenvolver a hospitalidade com o outro e para o outro e, mais do que nunca, ter consciência das representações que ele constrói e pelas quais é responsável.

Iniciamos o período letivo 2020/1 introduzindo na disciplina um conjunto de conteúdos e atividades que pudessem oferecer aos estudantes novos referenciais sobre os conceitos de cotidiano, de afetividade, de proximidade e de comunidade. Porém, acima de tudo, essa é uma tentativa de enriquecer a visão de mundo com a abertura para outras representações possíveis de cidade e cotidiano, para além daquelas cristalizadas midiaticamente. Trata-se de um programa naturalmente interdisciplinar, até o momento baseado principalmente na História da Cultura, na Filosofia, na Antropologia, na Sociologia e na Arte, representada principalmente pela Literatura, pelo Cinema e pela Fotografia. Além do mais, nosso trabalho é também um projeto de Educação, pois, assim como Freire²³, pensamos que comunicação e educação são, naquilo que têm de essencial, a mesma coisa, ou seja, o diálogo que constrói conhecimento.

Em um primeiro momento, os estudantes foram provocados a estabelecer relações entre as diversas formas de enxergar o cotidiano. Por exemplo, em nível sociológico e antropológico, de acordo com Mayol²⁴, como um espaço-tempo em que se estabelecem relações de “conveniência” entre os habitantes de um bairro, “um gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós

²³ FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

²⁴ MAYOL, 2011, p. 49.

desde que nos achamos na rua” a regular nossos comportamentos, algo parecido, de certa forma, com a ideia de Foucault²⁵ da microfísica do poder, caracterizada pela difusão e imposição de regras de relacionamento interpessoal que nos constroem e disciplinam. A ideia de conveniência é assim exemplificada por Mayol²⁶: “Do ponto de vista do sujeito, a conveniência repousa em uma legislação interna que pode resumir-se numa fórmula única: ‘O que é que vão pensar de mim?’ ou então ‘O que é que os vizinhos vão dizer...?’”. Essa pode ser uma chave para identificar os valores (ou, dito de outra forma, as representações) utilizados pelos “anônimos” para construir, a partir de sua vida privada, a sua relação com a cidade (esfera pública) e, partir daí, estabelecer uma cultura, dada pelas “artes de fazer”, de acordo com Certeau²⁷.

Em nível filosófico, o cotidiano pode ser visto como o espaço-tempo da trivialidade, ou seja, de um conhecimento compartilhado em torno daquilo que é “vivido” e que constitui experiência complexa. Essa complexidade fica caracterizada neste trecho de Lefebvre²⁸: “Fica então aberto apenas um caminho: descrever e analisar o cotidiano a partir da filosofia, para mostrar sua dualidade, sua decadência e fecundidade, sua miséria e riqueza”. Aqui podemos ter uma chave para identificar o potencial criativo/destrutivo do cotidiano, feito de dialética viva, em que a vida não é feita simplesmente de violências (representação predominante nos noticiários), como também de afetos, entendidos aqui não somente como um sentimento positivo, de afetividade, empatia, mas, um tanto além, como reconhecimento de nossa afetação por essa vida cotidiana compartilhada, em comunidade. Larrosa²⁹ nos diz que a experiência, nesse sentido, é algo que se sofre: “a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional [que sofre] tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis”.

Pedimos aos estudantes que leiam alguns trechos de textos de Pierre Mayol³⁰ (“O bairro” e “A conveniência”, em *A invenção do cotidiano*, vol. 2) e Henri Lefebvre³¹ (“Apresentação de uma pesquisa e de alguns achados”, em *A vida cotidiana no mundo moderno*). Os trechos escolhidos tratam exatamente das perspectivas acerca de cotidiano a partir da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia e da Arte – especificamente a Literatura. Além disso, indicamos aos alunos a assistência ao documentário *No quarto da Vanda*, do cineasta português Pedro Costa³². Esse filme apresenta uma visão direta, quase sem mediação, do cotidiano

²⁵ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

²⁶ MAYOL, 2011, p. 50.

²⁷ CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Vol. 1 – Artes do fazer. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

²⁸ LEFEBVRE, 1991, p. 18.

²⁹ LARROSA, 2014, p. 30.

³⁰ MAYOL, 2011, p. 37-69.

³¹ LEFEBVRE, 1991, p. 5-33.

³² NO QUARTO da Vanda. Direção de Pedro Costa. Portugal: Contracosta Produções; Pandora Filmes, 2000. Streaming (170 min.). Disponível em <https://archive.org/details/NoQuartoDaVanda>. Acesso em 17 jul. 2022.

de um bairro periférico de Lisboa, Fontainhas, um chamado “bairro de lata”, que, para os padrões lisboetas, seria análogo às favelas brasileiras. Pedro Costa colocou câmeras fixas que captaram as imagens continuamente de tudo aquilo que pudesse acontecer diante das lentes. O principal cenário é o quarto da Vanda, uma mulher com certa debilidade em sua saúde, causada pelo excessivo consumo de drogas. As cenas do documentário transitam exatamente no espaço de mediação entre a vida privada (a casa) e a vida pública (a cidade), por meio da realidade do bairro. Na verdade, a cidade, de modo geral, nem aparece; a narrativa (sem um argumento que a predefina) está totalmente contida no espaço da “invisibilidade” entre a casa e o bairro, e, o bairro e a casa. No entanto, o cotidiano, a “arte de fazer” que representa a vida na cidade, ao menos para aquela comunidade, está toda ali, em 2h50 de filme em que tudo e nada acontece ao mesmo tempo.

A partir desse material os alunos foram instados a confeccionar um mapa mental, a partir do tópico central “O que é cotidiano?”, articulando as ideias em quatro ‘ramos’: “Antropologia e Sociologia”, “Filosofia”, “Arte e Literatura” e “Cinema”. Foi importante verificar, depois, como o material e a proposta da atividade instigou os estudantes a fazerem leituras criativas, em que puderam adicionar elementos a partir de suas próprias experiências, com referências a outros conteúdos, como filmes, músicas e livros (figuras 1, 2 e 3).

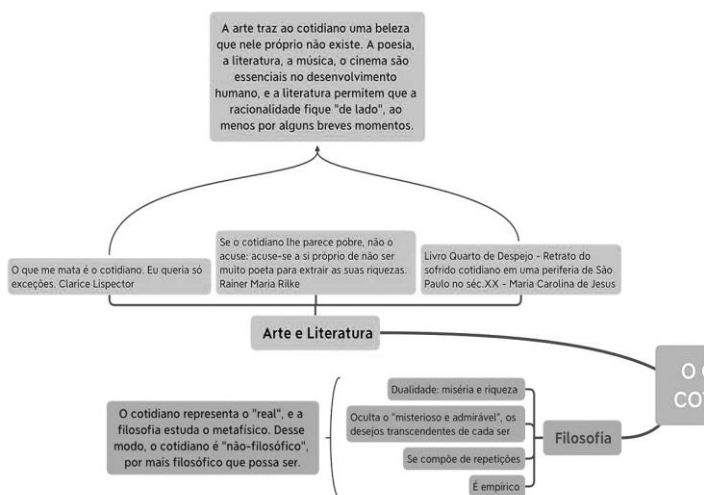


Figura 1 – Setor de mapa mental "O que é o cotidiano?", com os ramos "Filosofia" e "Arte e Literatura", entregue pelo aluno V. L. G. P. em "Jornalismo e Geografia das Cidades", turma 3D12, 2020/1, Trilha de Aprendizagem 3 – Todo dia ela faz tudo sempre igual. As referências literárias a Clarice Lispector e Maria Carolina de Jesus ocorreram por iniciativa do aluno.

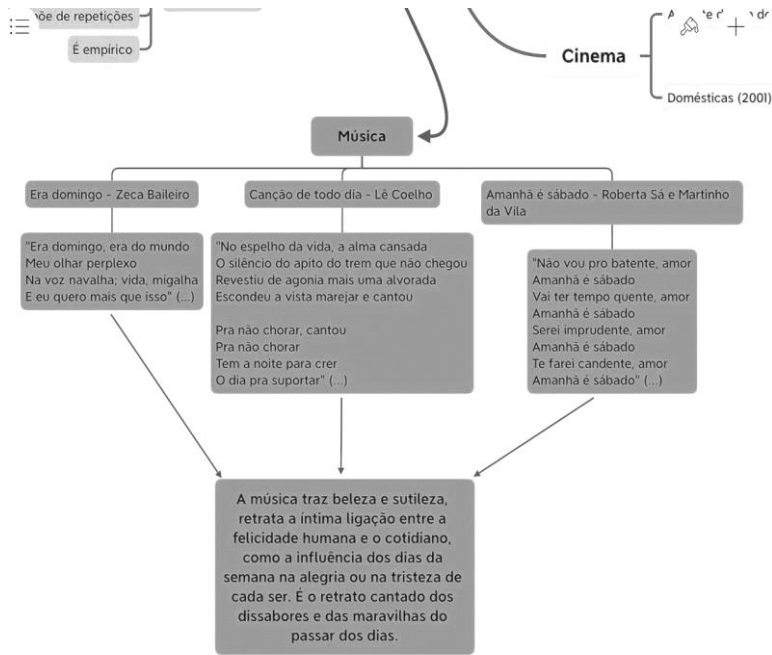


Figura 2 – Setor de mapa mental "O que é o cotidiano?", com o ramo "Música", entregue pelo aluno V. L. G. P. em "Jornalismo e Geografia das Cidades", turma 3D12, 2020/1, Trilha de Aprendizagem 3 – Todo dia ela faz tudo sempre igual. A inclusão do ramo "Música" ocorreu por iniciativa do aluno.

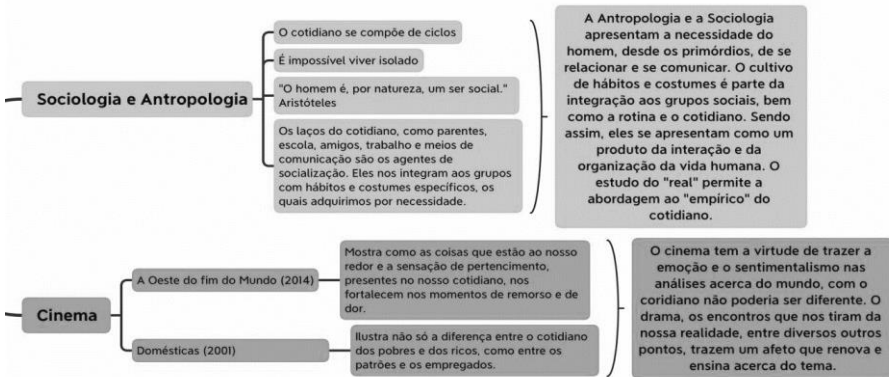


Figura 3 – Setor de mapa mental "O que é o cotidiano?", com os ramos "Sociologia e Antropologia" e "Cinema", entregue pelo aluno V. L. G. P. em "Jornalismo e Geografia das Cidades", turma 3D12, 2020/1, Trilha de Aprendizagem 3 – Todo dia ela faz tudo sempre igual. As referências cinematográficas a "Domésticas" e "A Oeste do Fim do Mundo" ocorreram por iniciativa do aluno.

Por fim, completando a trilha de aprendizagem, pediu-se aos estudantes que escrevessem uma crônica a respeito de seu próprio cotidiano. Em que pese a habilidade maior ou menor de cada um em deixar-se contaminar pela força da veia autoral-criativa, em alguns textos foi possível ver a presença de representações originais da mediação dialética entre o dentro (o eu) e o fora (o outro, o

bairro, a cidade e o mundo), como no destaque a seguir de uma dessas crônicas (*A fome no olhar*):

Saí com meu carro, uma Land Rover preta, 2.000 km rodados. Eu costumo passar pela avenida Paulista, gosto de observar as diversas pessoas andando apressadas, como se tivessem atrás de algo inalcançável. Porém, sempre vejo a avenida escura, e não porque lá os raios solares são tímidos o bastante para se esconderem entre os grandes prédios de vidro. E sim porque percebi que nunca abri a janela do meu carro. Eu via tudo escuro e distante, mesmo estando tão perto. Mas, algo me fez abrir as grandes janelas pretas que me cercavam. E, por incrível que pareça, não foi um músico de rua tocando minha canção favorita dos anos 60, ou o cheiro de pastel de queijo fido do *foodtruck* do senhor de 70 anos na esquina, que rola toda sexta-feira no mesmo lugar. Contudo, vi algo bem menos prazeroso. Na verdade, eu vi a fome.

Talvez seja difícil identificar um sentimento, a fome não é material, ela é sentida, e, sinceramente, sempre estive tão longe dela que acabo a vendo como algo até prazeroso. Mas, dessa vez, eu realmente vi a fome. O olhar da fome era castanho, parecia uma avelã daquelas representadas em desenhos animados. Era miúda, mas era o suficientemente grande para que todos conseguissem vê-la. Mas ninguém via. E não porque ela não era aparente. É que ela demonstrava algo que as pessoas não queriam observar, porque isso custaria o tempo dessas mesmas pessoas, que corriam apressadas para seus trabalhos nos grandes prédios de vidros azulados. E o tempo é precioso, rápido e perigoso. A fome, não. Ela só estava sentada no meio da calçada, entre milhares de pessoas que passavam e já passaram em torno de seu corpo magro curvado para o chão, indefeso. Sua mão também miúda apontava para o céu. Ela pedia comida. E o sol, como recompensa, batia nela, parecia um holofote mostrando sua existência. E eu a vi. E por um segundo pensei em abrir a porta e correr para abraçá-la e tirá-la do meio da calçada suja. Mas o farol abriu, e eu não tive tempo. Acelerei e parti como se nunca a tivesse visto ³³.

Nas trilhas de aprendizagem seguintes, o conceito de afetividade foi apresentado como uma proposta de ação jornalística que atravessasse desde a pauta (o momento de planejamento e idealização de uma reportagem), evitando-se, todavia, ideias preconcebidas e simplificadoras, passando pela redação e chegando na edição, em um processo operado no nível da linguagem. Segundo Medina, é um processo dominado pelo “olhar amoroso”. Primeiro, sobre a pauta e a atitude do repórter, a autora diz:

Ao lidar com a pauta e construí-la até o ponto de a executar na reportagem, sua cosmovisão será fundamental. Se agir frente à pauta com

³³ Crônica entregue pela aluna E. M. S. S. em “Jornalismo e Geografia das Cidades”, turma 3D12, 2020/1, Trilha de Aprendizagem 3 – Todo dia ela faz tudo sempre igual.

critérios reducionistas (...), encaminhará todo o trabalho para provar o que antecipadamente já está provado na sua mente (vale dizer, muitas vezes, na concepção das chefias hierárquicas ou empresariais). Se agir de modo complexo, não terá teses (em geral uma tese) apriorísticas, mas abrirá a lente da sua cosmovisão para as múltiplas possibilidades que informa a pauta³⁴.

Sobre a operação da linguagem, Medina cita o trabalho com o foco narrativo e a necessidade de reger uma pluralidade de falas que representem a complexidade:

Não é fácil regê-lo. Que o digam os maestros, os cineastas ou os romancistas. Nós, jornalistas, aprendemos com eles habilidades, tais como encadear vozes que por si falem sem ser necessária a constante interferência do regente para chamar a atenção e quebrar a narrativa (...). Discretamente, o narrador sai do primeiro plano e traz o discurso do “outro” para um plano inconfundível e, com isso, descentraliza a narrativa como convém a um mediador social³⁵.

A título de inspiração, deu-se aos alunos um exemplo que vem de nossos tempos de graduação em jornalismo na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), uma pequena matéria publicada pelo estudante Ângelo Akimitsu Ishi no *Jornal do Campus*. Em *Memórias póstumas de um estudante da Medicina*, Ishi³⁶ traz para o seu “eu” a voz do “outro”, naquilo que Medina³⁷ chama de “narração viva”. O autor nos narra em primeira pessoa a história de um aluno da Faculdade de Medicina da USP que se suicidara – como se o próprio suicida estivesse a nos contar o que aconteceu. O resultado, longe de representar qualquer tipo de sensacionalismo, é uma expressão sensível de grande proximidade afetiva.

Esse e outros exemplos foram utilizados para provocar os alunos a produzir uma expressão criativa que explorasse aspectos da narração viva, da afetividade e da proximidade. A partir de um objeto motivador (no caso, uma fotografia), os alunos deveriam expressar-se livremente, usando técnicas, linguagens e formatos que desejassem. Esse tipo de exercício – e seus costumeiros resultados – é assim descrito por Medina:

Os laboratórios sempre se basearam em um exercício cujos resultados acusaram uma regularidade assustadora. Ao escrever um relato espontâneo sobre determinado objeto motivador (em geral um quadro, uma fotografia, uma audição musical, um vídeo ou um texto literário),

³⁴ MEDINA, C. *Povo e personagem*. Canoas, RS: Ulbra, 1996, p. 220.

³⁵ MEDINA, 1996, p. 232.

³⁶ ISHI, A. *Memórias póstumas de um estudante da Medicina*. *Jornal do Campus*, São Paulo, n. 54, p. 7, 14 set. 1987.

³⁷ MEDINA, 1996, p. 230.

a maioria responde com uma descrição esquemática e partitiva, evoluindo para uma análise conceitual permeada de juízos de valor. Uma parte dos autores estrutura na narrativa com base nos movimentos, na ação humana que o objeto sugere. A mínima parcela dos grupos se permite a criação que transcenda o explícito e o apreensível segundo os esquemas mentais comuns. Essa minoria transnarra o objeto de observação, funde nele sua experiência, humaniza os movimentos da cena e se lança ao inusitado, aos mistérios do subtexto. Os 80% que praticam a análise lógica do objeto mobilizam uma racionalidade reducionista; os 15% que aderem à ação contam uma história de personagens em movimento; e os 5% que se identificam com a subjetividade implícita ousam uma poética intimista ou substituem a descrição parte a parte por uma metáfora.³⁸

Os resultados obtidos por nós com esse exercício demonstram que o desafio de quebrar o paradigma de representação simbólica dos estudantes ainda é imenso. Ainda que não tenhamos quantificado, podemos afirmar que a maioria continua mobilizada pela “análise lógica” e/ou “análise conceitual” com “juízos de valor”. Um grupo pequeno parte para a narrativa da “ação humana”, enquanto apenas um ou outro se permite lançar à “metáfora”.

Usamos, como objeto motivador, uma fotografia originalmente publicada no *The New York Times* em uma reportagem-ensaio-fotográfico com imagens de Fabio Bucciarelli e texto de Jason Horowitz³⁹, intitulada *‘We take the dead from morning till night’*. A peça jornalística mostra o cotidiano de vítimas da COVID-19 na região de Bergamo, Itália, uma das primeiras e mais afetadas pela pandemia naquele país.

Vale dizer que os estudantes não conheceram o contexto da fotografia antes de fazerem o exercício. Somente depois tiveram acesso à reportagem e ao texto *Narrativas da escrita solidária*, de Cremilda Medina⁴⁰, em que ela descreve os resultados que obteve com esse tipo de atividade recorrente em suas práticas pedagógicas.

Também nesse texto, Medina⁴¹ conta um pouco da história de um projeto que coordenou durante anos na Universidade de São Paulo, composto por uma série de livros-reportagens, *São Paulo de Perfil*. Nesses livros, os estudantes realizavam pesquisas e, ao final do semestre, produziam uma reportagem sobre algum aspecto do cotidiano paulistano. Os objetivos pedagógicos e jornalísticos dessa série têm decisivamente inspirado, nos anos recentes, nosso projeto de livros digitais produzidos na disciplina “Jornalismo e Geografia das Cidades”. No

³⁸ MEDINA, 2006, p. 70.

³⁹ HOROWITZ, J.; BUCCIARELLI, F. ‘We take the dead from morning till night’. *The New York Times*, Nova Iorque, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/03/27/world/europe/coronavirus-italy-bergamo.html>. Acesso em 17 jul. 2022.

⁴⁰ MEDINA, 2006, p. 70.

⁴¹ MEDINA, 2006, p. 72-76.

primeiro semestre de 2020, nossos alunos tiveram acesso a um dos volumes da série *São Paulo de Perfil*, que por sua vez é citado como exemplo por Medina⁴² em *Narrativas da escrita solidária*. O volume, *À margem do Ipiranga*, oitavo da série organizado por Medina⁴³, apresenta uma coletânea de reportagens produzidas por estudantes de jornalismo – entre eles, este que aqui escreve – no segundo semestre de 1990, sobre os bairros que ficam nos extremos da cidade. As pautas dessas reportagens foram, à época, “in-formados” pela proposta do “olhar amoroso” e da “narração viva” de Medina⁴⁴.

No período letivo de 2020/1, cada equipe de estudantes da disciplina “Jornalismo e Geografia das Cidades” foi convidada a escolher livremente uma reportagem de *À margem do Ipiranga* e, novamente com abertura para a criatividade no uso de técnicas, linguagens e formatos, *re-presentar* a história. Aqui os resultados foram animadores, com vários grupos ousando *transnarrativas* por meio da edição de vídeos, quadrinhos, fotografias etc.

Ao fim de todo o processo – que contou com outras atividades, no total distribuídas por 12 trilhas de aprendizagem (cada trilha correspondente a uma sequência de conteúdos e atividades em torno de um tópico do conteúdo programático) – as equipes entregaram suas reportagens sobre os distritos da cidade que escolheram nas primeiras semanas de aula. Os resultados revelam uma melhora na qualidade geral do material em relação ao produzido nos semestres anteriores. Esse resultado, a nosso ver, torna-se mais significativo na medida em que o semestre foi “abalroado” pela pandemia de COVID-19. Das 12 trilhas de aprendizagem executadas, dez foram sob o regime de aulas remotas, entre os meses de março e julho. Os estudantes também não puderam ir presencialmente no cenário de suas reportagens, mas isso abriu o caminho para uma outra experiência: a produção colaborativa dos próprios personagens das narrativas, que enviaram fotos e até vídeos do seu cotidiano. Isso possivelmente mereça uma reflexão à parte.

5. Considerações finais

Ainda será preciso se debruçar sobre o material editado para pensar sobre as representações de cidade e cotidiano ali contidas. Em termos de uma práxis pedagógica, contudo, isso permitiu e permitirá o aprimoramento do programa para os períodos letivos seguintes, em que pese o ciclo de incertezas que cerca a todos, professores e alunos, em função da pandemia de COVID-19,

⁴² MEDINA, 2006, p. 75-76.

⁴³ MEDINA, C. (org.). *À margem do Ipiranga*. Série São Paulo de Perfil, vol. 8. São Paulo: CJE/ECA-USP, 1991.

⁴⁴ MEDINA, 1996, p. 217-237.

mesmo com o retorno às aulas presenciais. Talvez, contudo, seja justamente esse período ímpar na história do século XXI que permitirá avançar de forma mais decisiva na direção de um *novo modelo de jornalismo*, com reflexos desejáveis em um *novo modelo de ensino de jornalismo*.

A pandemia de COVID-19 provavelmente tem potencializado alterações na noção de cotidiano. Afinal, se, como diz Mayol⁴⁵, esse é o tempo que se vive no espaço do bairro, esse espaço de transição entre a casa (esfera privada) e a cidade (esfera pública), durante a pandemia experimentamos uma forte subtração desse espaço, pois o bairro foi interditado, ao menos àqueles em isolamento social, e a cidade se tornou acessível prioritariamente pelas tecnologias digitais de comunicação e virtualização. Tivemos uma espécie de *ligação direta* entre a casa e a cidade, um (grande) passo a mais para a hibridização entre o público e o privado. Paralelamente, em muitos momentos a noção de conveniência, presente no espaço do bairro, pareceu – muito também em função do espírito destes tempos – ser substituída pela *liberação das inconveniências*, ou pela imposição das conveniências individuais. Em vez da noção de afetividade, o mais importante foi dar vazão ao desejo dos corpos por uma “arte do fazer” fortemente voltada para si, notadamente via consumo, em uma exacerbação de individualidade. Impôs-se, dessa forma, a razão do “eu” em detrimento do “outro”, com uma preponderância do “dentro” sobre o “fora”, ou, como talvez dissesse Freud⁴⁶, os recalques foram abandonados com a prevalência da pulsão de morte sobre a pulsão de vida. Mas, ao menos para uma parte, seria também o contrário, uma tentativa desesperada de triunfar sobre a morte, negando-a? Fato é que, enquanto o Sars-Cov2 matava em média mil pessoas por dia no país, muitas praias estavam cheias de gente “curtindo a vida”.

Isso é um prato cheio para uma análise filosófica do cotidiano como nos propõe Lefebvre⁴⁷, a nos ensinar sobre a “sua decadência e fecundidade, sua miséria e riqueza”: “A vida cotidiana universal da época (...) é o inverso da modernidade, é o espírito do tempo”. O jornalismo de proximidade exerceria aí a narração viva do jogo conflituoso entre o eu e o Outro, ou a *trialética* entre a casa, o bairro e a cidade.

Referências

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Vol. 1 – Artes de fazer. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. Vol. 2 – Morar, cozinhar. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

⁴⁵ MAYOL, 2011, p. 37-45.

⁴⁶ FREUD, S. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936)*. Obras completas. Vol. 18. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2010. E-pub.

⁴⁷ LEFEBVRE, 1991, p. 18; 31.

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936)*. Obras completas. Vol. 18. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2010. E-pub.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2010.
- HOROWITZ, J.; BUCCIARELLI, F. 'We take the dead from morning till night'. *The New York Times*, Nova Iorque, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/03/27/world/europe/coronavirus-italy-bergamo.html>. Acesso em 17 jul. 2022.
- ISHI, A. Memórias póstumas de um estudante da Medicina. *Jornal do Campus*, São Paulo, n. 54, p. 7, 14 set. 1987.
- JARVIS, Jeff. *El fin de los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Planeta, 2015. E-pub.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LE GOFF, J. História. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Sauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEDINA, C. *O signo da relação: comunicação e pedagogia dos afetos*. São Paulo: Paulus, 2006.
- MEDINA, C. *Povo e personagem*. Canoas, RS: Ulbra, 1996.
- MEDINA, C. (org.). *À margem do Ipiranga*. Série São Paulo de Perfil, vol. 8. São Paulo: CJE/ECA-USP, 1991.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NO QUARTO da Vanda. Direção de Pedro Costa. Portugal: Contracosta Produções; Pandora Filmes, 2000. Streaming (170 min.). Disponível em <https://archive.org/details/NoQuartoDaVanda>. Acesso em 17 jul. 2022.
- ORTIZ, R. *O próximo e o distante: Japão e modernidade-mundo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- ROBERTSON, R. Globalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. *Zona Abierta*, n. 92-93, p. 213-242, 2000.
- TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**. Vol. 1 – Porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2004.

A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS NOVAS REALIDADES DO ENSINO JURÍDICO

GILBERTO FERREIRA MARCHETTI FILHO
Universidade Presbiteriana Mackenzie

CICÍLIA ARAÚJO NUNES
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. Introdução

O ensino em geral, o jurídico inclusive, tem passado por transformações pesadas nos últimos anos. Deveras, o público universitário nos cursos em geral mudou muito em uma análise comparativa com o público de quinze anos atrás.

Nessa trilha, a linha tradicional de ensino, com o professor doutrinador, tem sofrido pesadas críticas acadêmicas e, na realidade, não se adapta mais aos jovens acadêmicos que estão ingressando nas universidades, ligados na tecnologia, no acesso rápido a informações etc., características próprias do mundo moderno.

Com isso, passamos a ter imperiosamente a transformação do ambiente de sala de aula, que atualmente é tratada como uma comunidade de aprendizado conjunto e ativo, onde o professor deixa de ser doutrinador e passa a ser um mediador, um facilitador para que o próprio aluno possa chegar ao conhecimento.

Aliás, o próprio “ser professor” tem sofrido transformações, com a necessidade mais do que urgente da profissionalização da atividade docente, o que exige um preparo maior do professor. E nisso se tem a importância da formação continuada do professor, com cursos que promovam sua atualização constante com as técnicas modernas de ensino.

Entramos, pois, na importância dos programas atuais de pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento da formação do profissional docente, o que é retratado com o grande crescimento da oferta e da procura pelos mestrados e doutorados Brasil afora.

O presente trabalho possui o principal objetivo de analisar a situação atual do ensino jurídico e a importância dos programas de pós-graduação *stricto*

sensu na formação docente, notadamente diante dos desafios atuais que a formação crítica dos educandos impõe aos educadores na era digital.

2. Referencial teórico

A prática educativa em todos os âmbitos, inclusive no âmbito jurídico, precisa fomentar a criticidade dos educandos, estimulando seu adequado desenvolvimento intelectual e promovendo uma cultura de consolidação de saberes multidimensionais. Com o intuito de destacar a importância de uma educação crítica, o presente trabalho irá utilizar o pensamento de Paulo Freire como referencial teórico.

A prática docente nos cursos de direito não pode se resumir a repetir mecanicamente conceitos e dispositivos legais, bem como o aluno não pode assumir a postura de mero receptor de informações. O ensino do direito precisa despertar a análise crítica dos educandos e permitir a elaboração de raciocínios complexos e interligados, é nesse sentido que se torna necessário estabelecer e fomentar uma prática educativa crítica nos cursos de direito.

Paulo Freire, por compreender a importância singular do desenvolvimento crítico no processo de aprendizagem, sempre se posicionou de forma contrária ao “ensino bancário”, ou seja, contra o ensino pautado somente na transferência de conteúdos:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes¹.

De acordo com Paulo Freire, a tarefa docente não pode se resumir a ensinar conteúdos, pois deve, sobretudo, ensinar a pensar certo – e pensar certo exige estímulo à capacidade criadora do educando². Nesse sentido, segundo Paulo Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico

¹ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 26.

² FREIRE, 1996, p. 26-29.

é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador”³.

O ensino jurídico não pode adotar o sistema de educação “bancária”, transformando o aluno em mero receptor dos códigos legislativos. O ensino jurídico precisa se adequar ao dinamismo característico da geração atual, utilizar metodologias ativas e técnicas capazes de desenvolver o potencial crítico dos alunos, viabilizando uma compreensão ampla sobre o contexto jurídico vigente no país por meio de uma prática educativa participativa e integrada.

É fundamental que os professores estejam preparados para desempenhar essa função com os alunos, pois a educação crítica exige, necessariamente, o comprometimento dos professores com esse objetivo. O educador que obsta a curiosidade do educando para privilegiar a memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando – não forma, domestica⁴.

Paulo Freire sustenta que “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”⁵. Portanto, de acordo com o pensamento freiriano, é fundamental que a postura dos professores e dos alunos seja dialógica, aberta, curiosa e indagadora, ou seja, é imprescindível que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos⁶.

Segundo Paulo Freire, é necessário compreender que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”⁷. O mero repasse de informações não abrange a complexidade do processo de aprendizagem:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender é uma aventura criadora*, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito⁸.

Verifica-se, portanto, que o papel do professor é de suma importância no processo de aprendizagem, tendo em vista que sua postura pode ser no sentido de ministrar aulas estritamente conteudistas, seguindo o modelo da educação “bancária”, ou seja, realizando mera transferência de informações, bem como

³ FREIRE, 1996, p. 33.

⁴ FREIRE, 1996, p. 56-57.

⁵ FREIRE, 1996, p. 93, grifo do autor.

⁶ FREIRE, 1996, p. 86.

⁷ FREIRE, 1996, p. 22, grifo do autor.

⁸ FREIRE, 1996, p. 69, grifo do autor.

pode, por outro lado, viabilizar um ambiente propício à crítica, dinâmico e adequado ao desenvolvimento intelectual dos alunos no mundo contemporâneo.

3. Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa será exploratória descritiva, pois objetiva apresentar ideias e esclarecimentos de institutos. Importante destacar que as pesquisas exploratórias proporcionam a visão geral acerca de determinado fato, assumindo relevância quando se trata de tema pouco explorado, cuja formulação de hipóteses causais precisas e operacionalizáveis apresenta maior grau de dificuldade⁹.

Observando essa metódica exploratória descritiva, dentro do campo dedutivo, sistêmico e axiológico, utilizou-se a revisão bibliográfica e alguns dados sobre a temática proposta para trazer breves ponderações sobre a atualidade do ensino jurídico no Brasil e a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação do docente para o ensino jurídico.

4. Breves ponderações sobre o ensino jurídico

O ensino como um todo evoluiu muito nos últimos tempos, notadamente nos últimos cinco anos, e com o ensino jurídico isso não foi diferente. Deveras, ensinar não é a simples reprodução de conhecimentos¹⁰. Como Gadamer ensina, toda interpretação de mundo requer uma produção dos sentidos provenientes desse mundo¹¹. E esses sentidos não surgem a partir de um nada na pessoa. O que é intrínseco à compreensão humana são os aspectos de pré-compreensão e não ela em si. Fenômenos complexos exigem meios complexos de compreendê-los.

É exatamente nesse ponto que o ensino jurídico tradicional começou a falhar com o acadêmico de direito, falha essa que está ocorrendo há algum tempo e com consequências em diversos aspectos do processo de aprendizagem.

O ensino jurídico tradicional se tornou mecanicista, repetição de pontos-chave, macetes para decorar, simplificação, como uma receita de bolo. Tudo isso são sintomas da mecanização do ensino. O acadêmico de direito que aprende desde seu primeiro semestre que o direito se resume a “Caio, Tício e Mévio estavam em um barco que só aguentava um deles; Caio, buscando sobreviver, mata Tício e Mévio” vai entender que as relações jurídicas se resumem a relações privadas individualistas e simples.

⁹ GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 43.

¹⁰ FREIRE, 1996, p. 47.

¹¹ GADAMER, H. G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997, p. 484.

De fato, o processo de aprendizagem universitário acabou por se transformar num sistema no qual se busca a facilitação ao máximo da compreensão, mas não de efetivamente ensinar o acadêmico a pensar o direito, a raciocinar e extrair conclusões lógicas e pensadas do seu raciocínio.

Podemos dizer que até mesmo o conteúdo-objeto do processo de ensino-aprendizagem do direito se apresenta como um problema a ser enfrentado. No contexto sobredito, “o direito projetado na imaginação do professor”, preparado para suas aulas no dia a dia, “quase sempre é o Direito que se repassa para a visão dos alunos e a ausência de um elemento crítico, combinado com a concepção de verdades inquestionáveis neste processo, acarreta um problema que precisa ser colocado em discussão”¹².

Esse mesmo jovem que entende que as questões jurídicas se limitam a “Caio, Tício e Mévio”, ao se tornar um juiz, vai analisar uma ocupação de terras por movimento “sem-terra” (questão que envolve uma série de direitos difusos e coletivos e sua relação com os princípios constitucionais) como Caio e Tício ocuparam a terra de Mévio. Essa situação é extremamente perigosa para o Estado Constitucional de Direito, construído e norteado por garantias fundamentais e baseado na jurisdição constitucional.

A decisão judicial deficiente está intrinsecamente ligada a um ensino jurídico deficiente. É nesse contexto que surge o ensino jurídico moderno, plasmado em utilização de metodologias tradicionais, mas que se combinam e se completam com metodologias modernas, chamadas de ativas, que transformam o ambiente de sala de aula num aprendizado horizontal, no qual o professor deixa de ser doutrinador, e passa a ser orientador para que o aluno possa, por si e para si, chegar na resposta e com isso no conhecimento do direito.

O papel de mediador/facilitador contribui neste plano, na medida em que afasta a figura tradicionalmente centralizadora, detentora de todas as verdades e todas as soluções, para se aproximar com presença de quem tem conhecimentos necessários para conduzir o processo educativo, sem se sentir o fim de todas as ações¹³.

Com efeito, o aluno e o espaço da sala de aula mudaram. Mas não só isso. Todo o ambiente de aprendizagem mudou também. Nesse sentido, foi necessário alterar o sistema, “para acompanhar as inovações, a prática docente precisou ser repaginada, repensada, ressignificada. As tecnologias foram

¹² IOCOHAMA, C. H. *Ensino jurídico: ação docente e aprendizagem*. Curitiba: Instituto Memória, 2015, p. 47.

¹³ IOCOHAMA, 2015, p. 186.

incorporadas, as salas de aula tradicionais tiveram seu formato alterado, a função docente tornou-se imprescindível, mas com novo perfil¹⁴, agora de orientador, tutor, um facilitador.

Contudo, esse caminho, notadamente no ensino jurídico, apresenta uma série de desafios. “O rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais é um dilema para os docentes, pois, em sua formação inicial e durante os vários anos de sua atuação profissional, foram orientados por tal modalidade de educação¹⁵.”

A quebra do modelo tradicional é um processo complexo, quando são estimulados “a pensar diferente, enfrentam dificuldades, por isso as práticas inovadoras têm, em geral, resultados apenas após algum tempo. A passagem de protagonismo no espaço da sala de aula modifica o perfil docente requerido em espaços inovadores de ensino superior¹⁶.”

Um dos pontos importantes para avançar, compreender e quebrar essas barreiras do ensino tradicional, na evolução do ensino para metodologias integrativas para a construção do conhecimento está exatamente na formação do profissional da educação. E dentre vários pontos, temos a pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, principalmente no mestrado e doutorado.

5. Metodologias ativas: novas formas de ensinar e aprender

A conjuntura atual, chamada de sociedade da informação, ainda apresenta raízes no modelo tradicional de ensino, consubstanciado na organização de cadeiras enfileiradas, silêncio dos alunos, predomínio do uso do quadro, reprodução de conteúdos e aulas no formato expositivo¹⁷. Esse modelo tradicional de ensino verticaliza a relação entre o professor e o aluno, em que o professor assume a posição de detentor dos conhecimentos e o aluno ocupa uma posição de passividade, cujo papel consiste em memorizar e repetir os conteúdos¹⁸.

Este formato de ensino não se coaduna com as novas demandas que permeiam o cenário da educação, por esse motivo, é preciso repensar as dinâmi-

¹⁴ DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. *Desenvolvimento profissional docente no contexto das metodologias ativas de aprendizagem e da sala de aula invertida*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 8., 2015, Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre: UFRGS, 2015, p. 5.

¹⁵ BLASIUS, D. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. In: BLASIUS, D. (org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 6.

¹⁶ BLASIUS, 2020, p. 6.

¹⁷ LÁZARO, A. C.; SATO, M. A. V.; TEZANI, T. C. R. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – ENPED, 2018, São Carlos. Anais [...]. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234/282>. Acesso em: 15 fev. 2022, p. 2.

¹⁸ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 2.

cas da sala de aula para promover um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem – e as metodologias ativas possuem importância singular neste processo¹⁹.

Atualmente, compreende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem, dessa forma, as técnicas de ensino tradicionais passam a fazer parte do escopo de teóricos não apenas da área da educação, mas de toda a comunidade intelectual que almeja identificar os pontos a serem melhorados e que busca promover novas metodologias de ensino-aprendizagem²⁰.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham uma preocupação, porém, apresentam diferenças teóricas e metodológicas, tendo em vista que a operacionalização das metodologias ativas aborda diversos modelos e estratégias que se apresentam como uma alternativa ao processo de ensino-aprendizagem tradicional, trata-se de um modelo que apresenta diversos benefícios e desafios nos diferentes níveis educacionais²¹.

As metodologias ativas são formas de desenvolvimento do processo de aprendizagem que promovem a autonomia dos educandos, despertam a curiosidade e estimulam a tomada de decisões individuais e coletivas decorrentes da prática social e do contexto dos estudantes, ao passo que compete ao professor conduzir esse processo de aprendizagem de forma crítica²².

A proposta de sala de aula invertida (*flipped classroom*) é um exemplo de metodologia ativa²³. Em um primeiro momento, os conteúdos são disponibilizados em forma de textos, vídeos, músicas e afins para que os alunos acessem em casa, antes da aula²⁴. Posteriormente, o aluno irá, em sala de aula, realizar pesquisas em grupo para solucionar problemas, sanar dúvidas, debater e trocar ideias²⁵:

A aula acaba sendo constituída de três momentos: um momento pré-aula que vai proporcionar um primeiro contato do aluno com o conteúdo a ser desenvolvido; a aula em si, onde professores e alunos desenvolvem situações problemas ou estudos de caso relacionados ao

¹⁹ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 2.

²⁰ PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa*. Sanare, Sobral, v. 15, n. 2, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 13 fev. 2022, p. 146.

²¹ PAIVA; PARENTE; BRANDÃO; QUEIROZ, 2016, p. 146.

²² BORGES, T. S.; ALENCAR, G. *Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior*. Cairu em Revista, [S. l.], ano 3, n. 4, jul./ago. 2014. Disponível em: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.cairu.br%2Frevista%2Farquivos%2Fartigos%2F2014_2%2F08_METODOLOGIAS_ATIVAS_PROMOCAO.doc&wdOrigin=BROWSELINK. Acesso em: 13 fev. 2022, p. 120.

²³ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 5.

²⁴ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 5.

²⁵ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 5.

assunto [...]; e um pós-aula com questionamentos para o aluno verificar se a aprendizagem sobre o assunto trabalhado foi concretizada. Desta maneira, com o auxílio das TDIC, nesta estratégia de ensino, o aluno tem acesso ao material de apoio, que fica disponível na plataforma educacional, para estudar os conteúdos e responder as questões. Em sala de aula, o professor retoma as questões mais problemáticas, as dificuldades levantadas pelos alunos e propõe atividades práticas, que abrangem a atuação do aluno como autor do conhecimento e não mero receptor, tais como: resolução de problemas, projetos, discussão e pesquisa em grupo, entre outras²⁶.

Outro exemplo de metodologia ativa consiste na Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning - PBL*)²⁷. Trata-se de uma metodologia em que o professor desenvolve problemas que serão solucionados pelos alunos de forma colaborativa²⁸:

Antes da apresentação dos conceitos teóricos, são lançados problemas reais para serem solucionados, de forma a instigar o aluno a buscar novos conhecimentos. Assim como nas outras estratégias pedagógicas, a dinâmica da PBL acontece de maneira inversa do modelo convencional de ensino. Primeiramente, o aluno se depara com atividades desafiadoras e procura resolvê-las em grupo de acordo com os seus conhecimentos prévios, explorando o problema e levantando hipóteses. Contudo, ao perceber que seus conhecimentos são insuficientes, o aluno é convidado a pesquisar informações que julga necessário para a situação proposta. Após esse momento, ocorre uma pausa nas atividades para reflexão sobre o caminho percorrido na resolução das questões. Portanto, a proposta caminha em direção da formação de um sujeito autônomo, capaz de trabalhar no coletivo e individualmente em busca de soluções adequadas para o problema, construindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades²⁹.

Pode-se verificar que as metodologias ativas utilizam experiências reais ou simuladas com o intuito de conduzir os alunos a encontrarem soluções para problemas decorrentes da prática social³⁰. Ao colocar o aluno diante de desafios que demandam estudos e pesquisas para superá-los, o pensamento crítico e reflexivo é construído gradativamente, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos futuros profissionais³¹.

²⁶ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 5-6.

²⁷ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 6.

²⁸ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 7.

²⁹ LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p. 7.

³⁰ BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 15 fev. 2022, p. 29.

³¹ BERBEL, 2011, p. 34.

A utilização de metodologias ativas apresenta alguns benefícios, tais como: rompimento com o modelo educacional tradicional; estímulo à autonomia dos alunos; melhora do trabalho em equipe; coordenação entre teoria e prática; desenvolvimento do pensamento crítico, entre outros³².

Por outro lado, as metodologias ativas também apresentam desafios aos professores, pois demandam conhecimentos sobre a metodologia utilizada e planejamento das aulas abordando métodos diferentes³³, dessa forma, o professor precisa estar ainda mais preparado para esse formato de aula, pois as leituras prévias realizadas pelos alunos e a participação mais ativa nas aulas resultam em uma maior compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, em questionamentos mais complexos³⁴.

Por essa razão, a qualificação dos docentes do ensino superior em programas de mestrado e doutorado é cada vez mais importante e necessária, uma vez que a utilização adequada das metodologias ativas e o aprofundamento do conteúdo exigem um nível de qualificação mais alto do corpo docente.

6. A importância da pós-graduação *stricto sensu* no ensino docente

Como visto, o ensino tem evoluído muito nos últimos anos. Metodologias tradicionais hoje precisam ser revistas e aprimoradas pelas metodologias modernas, notadamente as ativas, as quais tem por foco principal transformar o ambiente de sala de aula numa comunidade de autoconhecimento e de aprendizagem, onde o professor passa a ser o mediador para auxiliar o aluno na busca pelo conhecimento.

Contudo, aprimorar as técnicas metodológicas do ensino não é tarefa fácil. Exige do profissional do ensino, principalmente do curso de direito, uma preparação. Até porque ser professor é uma profissão, e não um “bico” para “complementar a renda” ou “uma última opção” para aqueles que não conseguem outro caminho.

Ser professor é muito mais do que entrar em sala de aula e despejar conteúdo para os alunos, tratados como meros ouvintes. É, efetivamente, ensinar, mas também aprender, é viver e conviver, é respeitar o aluno na medida de suas particularidades e dificuldades.

Dentro da docência, é de suma importância “resgatar-se a visão profissional sobre esta função, que também se aplica independentemente de uma área de atuação”³⁵. Ora, para ser médico especialista em cirurgia plástica não basta a

³² PAIVA; PARENTE; BRANDÃO; QUEIROZ, 2016, p. 151.

³³ FERREIRA, R.; MOROSINI, M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2543>. Acesso em: 15 fev. 2022, p. 16.

³⁴ FERREIRA; MOROSINI, 2019, p. 10.

³⁵ IOCOHAMA, 2015, p. 78.

formação em medicina; o médico deve buscar uma especialização, uma residência nessa área. Para ser um dentista ortodôntico, o profissional deve buscar uma especialização na área.

Partindo disso, na docência, a ideia deve ser a mesma. Como profissão, o professor deve buscar se especializar, evoluir, buscar novos conhecimentos e métodos para se manter atualizado e poder exercer sua profissão da maneira mais eficiente possível.

Entrementes, ponto interessante a se destacar é que legalmente não se exige qualquer formação pedagógica para ser professor do ensino superior. Com efeito, não há obrigatoriedade da formação em pedagogia para ser professor em curso de nível superior, no direito inclusive. Tecnicamente, basta ser bacharel em direito para as matérias “jurídicas”.

Sobre o tema, o art. 61 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) deixa claro que a formação em pedagogia é apenas para o ensino básico:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação³⁶.

³⁶ BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

Já os arts. 43 a 47 e 63 da LDB mostram que para a docência no nível superior, essa formação pedagógica não é exigida. Como justificativa para tanto, alega-se que “o professor universitário, por lidar com adultos, não necessita tanto da formação didática quanto os professores do ensino médio e fundamental, que lidam principalmente com crianças e adolescentes”³⁷.

Esse pensamento tem consigo falhas graves. Primeiro, porque é fato que, na atualidade, o público das universidades está cada vez mais jovem. O que era antes raro de acontecer, hoje é comum ver alunos universitários com 17, 16 ou até 15 anos. São verdadeiros adolescentes que ainda estão em processo de amadurecimento psicossocial.

Ao depois, porque as atuais gerações não têm a mesma formação dos seus pais e avós. São pessoas cada vez mais conectadas, com acesso à informação de forma rápida e que, por muito pouco, distraem-se no pensamento e apresentam, por vezes, dificuldade na interpretação e raciocínio. Logo, o ensino deve partir da premissa de que o método deve ser adequado à modernidade do aluno que está na sala.

Enfim, porque o quadro apontado se altera “à medida que maior número de pessoas chega à universidade, que seus cursos se tornam mais específicos e que o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos docentes decai”³⁸.

Nessa ordem de raciocínio, “todos esses fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimento e habilidades de natureza pedagógica”³⁹. Tanto é assim que é bem comum, nos programas de avaliação institucionais de universidades, alunos destacarem a aptidão técnica do professor, mas criticarem sua “falta de didática”⁴⁰.

A ausência da exigibilidade de formação em pedagogia no ensino universitário “não exclui a possibilidade de o professor receber informações pedagógicas que contribuam para a sua visão profissional docente, no âmbito da formação continuada”⁴¹, extremamente importante para a atualização do profissional.

A despeito disso, a LDB, em seu art. 52, II, faz referência clara sobre a necessidade de se ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”⁴².

³⁷ GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 15.

³⁸ GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 15.

³⁹ GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 15-16.

⁴⁰ Isso vem ao encontro de falas muito comuns entre alunos no sentido de que “o professor ‘Tal’ sabe muito, mas não sabe ensinar”.

⁴¹ IOCOHAMA, 2015, p. 70.

⁴² BRASIL, 1996.

Ainda sobre o tema, a LDB determina, no art. 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”⁴³, podendo essa formação ser suprimida diante de “notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim”⁴⁴ (art. 66, parágrafo único).

Logo, para aqueles que pretendem seguir carreira e profissão na docência superior, a conclusão de mestrado e doutorado, preferencialmente na área de atuação, é primordial e de suma importância.

Mas, além da exigência legal, a realização de um mestrado e, na sequência, de um doutorado, mostra ainda mais importância quando essa pós *stricto sensu* é voltada para a academia e traz na sua grade curricular o ensino e metodologia do ensino superior. Aliás, muitos são os programas de pós-graduação em direito que, reformando suas grades, inseriram disciplinas voltadas à hermenêutica e metodologia do ensino superior, incorporando em suas disciplinas metodologias ativas.

Aí está, em verdade, a maior importância do ingresso num programa de mestrado e doutorado: o aperfeiçoamento do profissional da educação superior nas metodologias do ensino, apresentando a ele os métodos tradicionais e modernos para o ensino, oportunidade em que muitos terão contato com isso pela primeira vez.

Não que o mestrado ou doutorado torna o professor melhor no ensino. Tanto é que não é raro ouvir que “titulação não qualifica necessariamente a atuação pedagógica do professor”⁴⁵. O referido pensamento decorre, na maioria das vezes, da premissa de que “qualquer que seja a formação dada em âmbito de disciplina de Metodologia do Ensino Superior ou congêneres, seja em qual carga horária (inserida em programas ‘*Stricto Sensu*’ ou não), não haverá plena garantia de aptidão para um professor profissional”⁴⁶.

E realmente essa premissa tem se mostrado verdadeira na prática, infelizmente. Até porque, como dissemos, a docência é uma profissão que exige aperfeiçoamento e capacitação. Transmitir conhecimento, de forma didática, ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem é uma missão que não é para qualquer um. Assim como ser médico, dentista, engenheiro civil ou advogado também não.

Iocohama afirma sobre o tema:

Esta questão faz parte do problema que aparece por diversas vezes no presente estudo, concernente à aprendizagem: conhecer, compreender, aplicar e renovar informações/técnicas é algo muito complexo, de

⁴³ BRASIL, 1996.

⁴⁴ BRASIL, 1996.

⁴⁵ IOCOHAMA, 2015, p. 71.

⁴⁶ IOCOHAMA, 2015, p. 71.

maneira que não há garantia que um professor, que passou por todas as fases possíveis de aprendizagem sobre sua própria função, só produza ações que sejam sempre eficazes e até mesmo coerentes com o que observou durante o processo de formação, o que, porém, não exclui a necessidade de que todo este processo aconteça⁴⁷.

Na área jurídica, boa medida desse problema parte exatamente da ideia de que ser docente de Direito “corresponde, inicialmente, a ter conhecimento sobre uma determinada área e demonstrar este conhecimento perante concursos (quando exigidos) ou apenas somar seu conhecimento à aproximação pessoal de pessoas envolvidas com a captação”⁴⁸.

Trata-se de uma realidade pesada e ainda muito comum nos cursos de Direito Brasil afora. Infelizmente, ser juiz ou promotor torna a pessoa, para o Direito, capaz pedagogicamente para ser um profissional docente, quando na verdade não é.

Seja como for, para aqueles que efetivamente têm paixão pelo magistério, em vista da profissionalização e capacitação do docente, a conclusão de um programa de mestrado e, posteriormente, de doutorado é de suma importância para sua formação profissional e pedagógica.

7. Considerações finais

Sem ter o objetivo de esgotar o assunto, esse trabalho buscou apresentar a atualidade do ensino jurídico no Brasil e a necessidade de uma modernização das metodologias, transformando o ambiente de sala de aula de doutrinador para uma comunidade de aprendizado em conjunto.

A figura do professor moderno, muito mais do que ensinar, passou a ser, em verdade, um orientador, um mediador, um facilitador do processo de aprendizagem do acadêmico. E isso se fez necessário pela própria mudança do perfil do aluno que ingressa nas universidades, cada vez mais jovem, conectado e alinhado a novas tecnologias.

A metodologia tradicional de ensino, com aula puramente expositiva e com professor doutrinador, que outrora até poderia ser produtor, tem perdido cada vez mais espaço no ambiente moderno da sala de aula. Metodologia de ensino e didática passam a ser ingredientes fundamentais para um professor.

Nisso se tem a importância da profissionalização da atividade docente, que, no âmbito do ensino superior, ainda não exige a formação em pedagogia. Mas, a despeito disso, não impede que o professor possa, por meio da formação continuada, muito importante para a atividade, aprender, compreender e atualizar métodos e metodologias de ensino, notadamente as ativas.

⁴⁷ IOCOHAMA, 2015, p. 71.

⁴⁸ IOCOHAMA, 2015, p. 71.

Por isso, a grande relevância dos atuais e modernos programas de mestrado e doutorados acadêmicos em direito, que, em sua maioria, estão voltados para o aperfeiçoamento do profissional docente, incluindo em suas grades disciplinas voltadas para a metodologia do ensino superior.

Referências

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BLASIUS, D. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. In: BLASIUS, D. (org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: Penso, 2020.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. *Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior*. Cairu em Revista, [S. l.], ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.cairu.br%2Frevista%2Farquivos%2Fartigos%2F2014_2%2F08_METODOLOGIAS_ATIVAS_PROMOCAO.doc&wdOrigin=BROWSELINK. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. *Desenvolvimento profissional docente no contexto das metodologias ativas de aprendizagem e da sala de aula invertida*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 8., 2015, Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre: UFRGS, 2015.

FERREIRA, R.; MOROSINI, M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2543>. Acesso em: 15 fev. 2022.

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

GADAMER, H. G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IOCOHAMA, C. H. *Ensino jurídico: ação docente e aprendizagem*. Curitiba: Instituto Memória, 2015.

LÁZARO, A. C.; SATO, M. A. V.; TEZANI, T. C. R. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. *In*: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – ENPED, 2018, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos, 2018. p. 1-12. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234/282>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem*: revisão integrativa. *Sanare, Sobral*, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 13 fev. 2022.

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

SAIONARA FONTES SILVA

Universidade Estadual de Santa Cruz

MIKAELLA ROCCHIGIANI MAGNAVITA DOS SANTOS

Universidade Estadual de Santa Cruz

MAXWELL SIQUEIRA

Universidade Estadual de Santa Cruz

1. Introdução e problematização

Ao ensinar, espera-se que o docente tenha domínio do conteúdo a ser ensinado e que tenha conhecimento dos métodos que podem ser utilizados durante o ensino¹. Nesse sentido, a docência vai muito além de somente apresentar conteúdos. Ela envolve, também, planejar aulas, pensar em situações que proporcionem aos alunos a construção do seu aprendizado, elaborar avaliações e realizar outras atividades no ambiente escolar.

Pensando nessas considerações sobre o desenvolvimento do trabalho docente, observa-se que os cursos de licenciatura têm um papel relevante na formação profissional dos professores. De acordo Garcia², a formação deverá levar a um enriquecimento dos conhecimentos dos docentes, buscando, dessa maneira, capacitar os mesmos para o trabalho que não é somente de dar aula, mas que envolve também outras demandas.

Em conformidade, os cursos de formação de professores precisam proporcionar situações que estimulem aos licenciandos a conscientização sobre a finalidade da formação inicial, promovendo a reflexão sobre os porquês, o para quê, o para quem é realizado o ensino e estar atento aos compromissos éticos e

¹ GARCIA, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

² *Ibidem*

sociais da profissão³. Nesse sentido, o sujeito se constrói como professor ao longo de processo formativo, que requer tempo para assimilar o aprendizado, aprender a tomar decisões e se reconhecer como um futuro formador⁴.

Paralelamente a essa construção do ser professor, a identidade docente também está em constante desenvolvimento. De acordo Coelho Filho e Ghedin⁵, a constituição da identidade se inicia no período escolar, por meio da observação enquanto aluno, passa pela formação inicial, e se expande no exercício da profissão e na continuidade da sua formação, por isso que o docente está em constante formação, pois a identidade é um reflexo do contexto em que o sujeito está inserido historicamente e socialmente.

Mas, é preciso ressaltar que a formação inicial tem um papel essencial na constituição da identidade dos licenciandos, em proporcionar situações de entendimento e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, tal como preparar esses futuros profissionais para que estejam atentos às mudanças que poderão surgir no ambiente escolar e na sociedade⁶.

Nota-se, na conjuntura atual, que mudanças têm emergido não só para o currículo da Educação Básica, mas na formação de professores. Em vista disso, percebe-se que são impostas alterações que devem ser cumpridas pelas Instituições de Ensino Superior, mas estas instituições apresentam dificuldades no cumprimento dos prazos. Por essa razão, para compreender esse processo, é preciso fazer uma retrospectiva histórica do processo formativo desses profissionais no Brasil até chegar aos principais documentos que são utilizados.

Dessa forma, este capítulo trata de um recorte teórico e tem como objetivo discutir aspectos históricos da formação inicial de professores no Brasil e os norteamentos dos documentos de diretrizes curriculares, bem como analisar a constituição da identidade de professores de Ciências da Natureza.

2. Metodologia da pesquisa

O estudo se fundamenta na abordagem da investigação *qualitativa*, a qual “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”⁷. Sendo assim, esta investigação busca interpretar e compreender o contexto/realidade com um olhar amplo e, simultaneamente, descrever os dados.

³ GATTI, B. A. complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 17, p. 721–737, 2017.

⁴ IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

⁵ COELHO FILHO, M. S.; GHEDIN, E. L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação e Currículo, Inclusão e Educação Escolar, 2018, Braga e Paredes de Coura. *Anais Eletrônicos...* Braga e Paredes de Coura: IV COLBEDUCA e II CIEE, 2018.

⁶ *Ibidem*.

⁷ LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986, p. 18.

Ela também é considerada como uma pesquisa bibliográfica, a qual, de acordo com Gil⁸, “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”. Nesse sentido, este estudo se trata de um recorte teórico que utiliza artigos e livros que abordam sobre a formação de professores no Brasil.

3. Breve percurso da formação inicial de professores no Brasil e o vínculo com as políticas públicas

Para compreender como é desenvolvida a formação inicial de professores na conjuntura atual, é relevante realizar uma breve retrospectiva na história sobre os cursos de licenciatura no Brasil e isso evidencia que, com o passar dos anos, há uma desvalorização dessa formação. Sobre isso, Gatti destaca que:

Buscar em alguns traços da história da formação de professores no Brasil a compreensão sobre como essa formação tende a ser tratada nas políticas educacionais e mesmo nos estudos a ela relativos, nos põe em condição de melhor compreender alguns dos impasses que hoje encontramos nos cursos e propostas que se destinam à formação de professores para a educação básica, no confronto com aspectos societários emergentes, importantes de se considerar em relações educativas⁹.

Em conformidade, é olhando e analisando o passado que se pode oportunizar a reflexão e a discussão de propostas mais significativas para a formação de professores, a fim de tentar suprir as lacunas que ficaram nessa formação:

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história¹⁰.

À vista disso, a retrospectiva se inicia a partir do período em que se tinha os jesuítas como os primeiros educadores, passando pelas reformas pombalinas com as aulas régias até a implantação de cursos superiores criados a partir de D. João VI, em que não se tinha preocupação com a formação pedagógica dos educadores que lecionavam¹¹. Então, percebe-se que não havia uma diligência e

⁸ GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. p. 51.

⁹ GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores Do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2019, p. 15-16.

¹⁰ Ibidem, p. 20.

¹¹ SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

conscientização da importância em oferecer uma educação de preparação para que os professores lecionassem.

Posto isso, surgiu a Lei de 15 de outubro de 1827, que assegura a necessidade da criação de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares mais populosos. Também foi requisitado que os professores tivessem instrução para o ensino, destacando que essa preparação fosse a curto prazo e à custa das escolas das capitais¹². Assim, verifica-se que, pela primeira vez, ocorreu uma preocupação com a formação de professores, mas não estabelece, ainda, como deve ser realizada a instrução.

Após alguns anos, foi aprovado o Ato Adicional de 1834, salientando que as províncias adquiriram a responsabilidade de oferecer a instrução primária para formação dos professores, que deveria ser realizada de forma análoga às Escolas Novas que estavam sendo realizada nos países europeus¹³. Observa-se que essa instrução deveria ser realizada espelhada em um modelo que já estava sendo adotado em outros países.

Em conformidade, Horikawa¹⁴ salienta que a Escola Normal no Brasil tinha o objetivo de formar professores primários de/para as escolas urbanas e rurais os quais seriam responsáveis na tarefa de formar os pequenos cidadãos da nação, porém essa formação tinha um aspecto elitista com influência francesa e uma formação rigorosa. Assim, ficou explícito a desigualdade social que existia na sociedade. Vale ressaltar que ainda não havia uma formação específica para os professores que lecionavam no nível secundário:

Para o nível secundário de ensino não havia até o final dos anos trinta propriamente uma formação específica para os docentes. Estes eram profissionais com formações diversas que eventualmente vinham lecionar nessas escolas. Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica¹⁵.

¹² BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Império do Brasil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvará, 1827.

¹³ SAVIANI, 2009.

¹⁴ HORIKAWA, A. Y. A Formação De Professores: Perspectiva Histórica e Concepções. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 07, p. 11–30, 2015.

¹⁵ GATTI *et al.*, 2019, p. 22-23.

Percebe-se que a formação dos professores foi passando por alterações ao longo dos anos e no modelo 3+1, com a prioridade de explanar primeiro os conhecimentos da área (os específicos), enquanto a formação pedagógica ficava em segundo plano.

No período da ditadura, os professores passaram a ser considerados como técnicos da educação que cumpriam o que era estabelecido pelos manuais¹⁶. O ensino era baseado na racionalidade técnica, que fazia com que os professores não tivessem controle e nem oportunidades para julgarem suas práticas, no qual esses profissionais tinham que seguir um conjunto de conhecimentos científicos que consistiam em aplicá-los e serem neutros^{17,18}.

Em contraste, surge a racionalidade prática, que estimulava os professores a uma reflexão sobre o seu ensino, pois o seu ensino melhoraria a partir da reflexão sobre sua própria experiência¹⁹. Então, essas ideias de formar professores com suas práticas reflexivas ganham destaque no Brasil a partir das obras de Nóvoa, Alarcão e outros estudiosos que influenciam no desenvolvimento de pesquisas acerca da formação dos professores²⁰.

A partir da década de 90, começou a surgir os documentos voltados para a formação de professores, um exemplo foi a Lei nº 9.394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida lei também salienta sobre quais são as funções dos professores e aborda, de um modo geral, sobre como deve ser realizada a Educação Superior nos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES). Afirma que a educação nas graduações e pós-graduações deve ter a finalidade de: estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, entre outros²¹. É nesse sentido que Pimenta destaca que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social coloca no cotidiano²².

¹⁶ HORIKAWA, 2015.

¹⁷ ALMEIDA, P. C. A. DE; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 281–295, 2007.

¹⁸ ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educ. Soc.*, v. 29, p. 535-554, 2008.

¹⁹ ZEICHNER, 2008.

²⁰ HORIKAWA, 2015.

²¹ BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

²² PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes docentes In: PIMENTA, S. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 18.

Em 2002, foi homologada a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e destaca que os futuros professores devem conduzir sua prática inspirados na ação-reflexão-ação; que utilizem situações-problema como estratégias didáticas; que usem a observação e a reflexão em situações contextualizadas²³. Aqui, compreende-se o que foi salientado por Zeichner²⁴, que o ensino reflexivo se disseminou como *slogan* e passou a ser adotado na formação de professores.

Já em 2015, uma nova publicação é apresentada pelo CNE, nº 2, chamada de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior²⁵. Esse documento mostrou ser de grande relevância para a educação, visto que buscava articular a formação inicial e continuada²⁶.

Posto isso, a DCN nº 2/2015 tinha interesse em formar profissionais que realmente tivessem um embasamento teórico e que tivessem soubessem articular com a prática, garantindo também que ocorresse a valorização docente. O prazo para as Instituições de Ensino Superior adequarem os currículos da graduação foi de dois anos²⁷. No entanto, nem todas as instituições, principalmente as públicas, conseguiram fazerem as adequações.

Em 2017, por meio do Parecer CNE/CP nº 10, o prazo de implementação foi alterado para que os cursos de formação pudessem se adaptar no prazo de três anos²⁸. Mesmo estendendo o prazo para as IES se adequarem, ainda foi insuficiente para se adaptarem à norma vigente, por isso outro pedido foi realizado no Parecer CNE/CP nº 3/2018, salientando a prorrogação para quatro anos²⁹. Contando da publicação DCN nº 2/2015 com as outras normas de adiamento, os cursos de licenciatura teriam que se adequar até 2019.

Com isso, no final de 2019, foi publicada a resolução CNE/CP nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação

²³ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, 18 fev. 2002.

²⁴ ZEICHNER, 2008.

²⁵ BRASIL. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, 2 jul. 2015.

²⁶ GONÇALVES; MOTA; ANADON. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Formação em Movimento, Revista ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação*, p. 360–379, 2020.

²⁷ BRASIL, 2015.

²⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP nº 10/2017-Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, 28 jul. 2017.

²⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP nº 7/2018. Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP no 2, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, 31 nov. 2018.

Inicial de Professores da Educação Básica³⁰. Mas, essa resolução foi criticada, justamente por ter um enfoque voltado para a pedagogia das competências, apresentar uma ideia reducionista, que possui inconsistências, e por entrar em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, devido aos aspectos que versam acerca de uma formação pragmática³¹. Observa-se, nessa resolução, que as conquistas sobre a formação docente, decorrentes a DCN de 2015, retrocederam.

Nota-se, diante das resoluções, que diversas alterações foram realizadas. De acordo Schneider, Durlí e Nardi³², os documentos produzidos sofrem alterações antes de serem colocados em prática, essas alterações se devem às recontextualizações que estão relacionadas ao contexto em que o texto foi produzido, que depois precisou ser modificado e as reinterpretações que podem surgir novos significados. Segundo Gatti³³, as alterações das políticas educacionais que são impostas fazem com que as IES tenham que responder de forma imediata:

[...] observamos que nossas políticas educacionais, e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham “voz” ou alguma função de poder e influência em dado momento³⁴.

Assim, as reformulações das políticas educacionais surgem de interesses entre grupos restritos que detêm o poder e determinadas influências. Em face dessa contingência, Garcia³⁵ salienta sobre a necessidade de ter boas políticas para assegurar as competências e conhecimentos dos professores. Sobre isso, o autor ressalta que:

Na verdade, houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário. Estou a referir-me a um conjunto vasto e heterogêneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação (ou Ciências da

³⁰ BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, 15 abr. 2020.

³¹ GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020.

³² SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z.; NARDI, E. L. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica. *Educação*, v. 32, n. 3, p. 331-338, 2009.

³³ GATTI *et al.*, 2019.

³⁴ GATTI *et al.*, 2019, p. 30-31, aspas dos autores.

³⁵ GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 01, p. 109-131, 2009.

Educação) e nas entidades oficiais ou para-oficiais responsáveis pela política educativa³⁶.

Para além disso, é preciso também devolver a formação dos professores aos professores³⁷. É preciso ouvir os profissionais que atuam diretamente na Educação e os formadores, pois são estes que têm um maior conhecimento sobre as suas limitações e que podem apontar possibilidades para uma melhoria. Sobre isso, Pino, Ostermann e Moreira afirmam que:

Na implementação de qualquer processo de mudança educacional, é necessário, antes de mais nada, um comprometimento e envolvimento por parte dos professores. É fundamental dar ouvidos e voz aos que realmente estão presentes e envolvidos com a problemática educacional no dia-a-dia, ou seja, a comunidade escolar é que deveria ser ouvida, principalmente os professores, maiores interessados e atingidos³⁸.

Dá ouvidos e oportunidades aos professores é valorizar os profissionais que eles são, pois, os mesmos têm mais conhecimentos sobre a real situação da Educação e da formação de professores, por isso são capacitados para administrar as discussões relacionadas a sua área de atuação, principalmente no que se refere à formação dos professores das áreas das Ciências da Natureza, que tem o desafio de proporcionar e estimular aos futuros professores a percepção de ensinar os conhecimentos científicos necessários que auxiliem na tomada de decisões dos cidadãos.

4. A interlocução da formação inicial e a constituição da identidade de professores de Ciências da Natureza

Os professores das Ciências da Natureza precisam ter um aparato de conhecimentos e saberes que lhe auxiliem no ensino do conhecimento científico. De acordo Reis e Mortimer³⁹, são exigidos dos professores das Ciências da Natureza muito esforço para articular os distintos saberes disciplinares e saber utilizar as lentes interdisciplinares para que possam explicar os fenômenos ocorridos.

Nesse sentido, Carvalho⁴⁰ destaca que o ensino de Ciências deve proporcionar o entendimento e a interpretação da linguagem própria dela, visto que se

³⁶ NÓVOA, A. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009, p. 15.

³⁷ NÓVOA, 2009.

³⁸ PINO, P. V.; OSTERMANN, F.; MOREIRA, M. A. Concepções epistemológicas veiculadas pelos parâmetros curriculares nacionais na área de Ciências Naturais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, v. 5, n. 2, 2005, p. 8.

³⁹ REIS, R. C.; MORTIMER, E. F. Um estudo sobre licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. *Educação em Revista*, v. 36, p. 1- 13, 2020.

⁴⁰ CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências e a proposição de sequencias de ensino investigativo. In: CARVALHO, A. M. P (Org.). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

utiliza figuras, tabelas, gráficos, expressões matemáticas e, para isso, o professor precisa ensinar a linguagem própria de cada disciplina.

O ensino de Ciências Naturais não pode mais ser visto como propedêutico ou preparatório voltado apenas para o futuro, muitas vezes distante e sem significado. Conhecer Ciência pode significar ao estudante a possibilidade de ampliar sua participação social e seu desenvolvimento mental⁴¹.

Dessa maneira, a formação inicial deve ser realizada de forma que possa contribuir profissionalmente, proporcionando aos licenciandos que reflitam, por meio da teoria e da prática, sobre as ferramentas que podem ser utilizadas para ajudar na compreensão dos conteúdos, mas que também amplie as visões dos alunos sobre o papel social da sociedade.

A cerca da responsabilidade que a formação inicial tem, observa-se que, nos últimos anos, diversas alterações têm sido realizadas na matriz Curricular a fim de esculpir o profissional que está sendo formado. A respeito disso, Freitas e Villani apontam que:

A formação dos professores de ciências, geralmente, tem sido pensada como uma tentativa de produzir um profissional que incorpore, o mais possível, traços ideais selecionados a partir de uma reflexão teórica sobre o tema. Tem-se como perspectiva a construção de novas estratégias para a formação de recursos humanos para a educação de forma a incorporar as mudanças dos sistemas produtivos que exigem um novo perfil profissional capaz de localizar os desafios mais urgentes de uma sociedade “multimídia e globalizada”, em que o rápido desenvolvimento, científico e tecnológico, impõe uma dinâmica de permanente reconstrução de conhecimento, saberes, valores e atitudes⁴².

À vista disso, tem a finalidade de formar profissionais que saibam articular os conhecimentos científicos e tecnológicos com os desafios surgidos na sociedade. Nesse sentido, Martins⁴³ aponta sobre as exigências que são feitas aos professores em formação sobre a utilização de saberes, embora reconheça que, no curso da graduação, não se consegue explorar todos os saberes e conteúdo inerentes à profissão.

⁴¹ SERRA, H. Formação de professores e formação para o ensino de Ciências. *Educação e Fronteiras On-Line*, v. 2, n. 6, 2012, p. 25-26.

⁴² FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 7, n. 3, 2002, p. 252.

⁴³ MARTINS, A. F. P. Ensino de ciências: desafios à formação de professores. *Revista Educação em Questão*, v. 23, n. 9, p. 53-65, 2005.

Para complementar sobre esse assunto, Carvalho e Gil-Pérez⁴⁴ salientam que, tratando-se dos professores de Ciência, estes ainda carecem de uma formação adequada. Os autores apresentam uma crítica que na formação inicial ainda não se consegue abordar todas as informações necessárias para o trabalho da docência:

[...] nem uma formação docente concebida como simples soma entre preparação científica e cursos gerais de educação, nem alguns estudos totalmente específicos, constituem soluções corretas para proporcionar aos professores os conhecimentos exigidos para uma atividade docente eficaz⁴⁵.

Percebe-se que, apesar das reformulações das matrizes curriculares das licenciaturas em Ciências da Natureza, estas ainda não são capazes de abranger todos os aspectos da docência, visto que é um trabalho complexo e que envolve conhecimentos e experiências individuais na sala de aula.

Logo, Carvalho e Gil-Pérez⁴⁶ indicam alguns pontos a fim de buscar amenizar as limitações encontradas pelos professores de Ciência. Em seu estudo sobre Formação de Professores de Ciências, os autores apontam premissas necessárias para o processo formativo dos licenciandos, como: romper com visões simplistas e reducionista sobre o ensino; conhecer a matéria/disciplina que será ensinada; indagar as ideias sobre o senso comum do ensino e da aprendizagem; adquirir conhecimento teórico sobre a aprendizagem; analisar e ser crítico com o ensino tradicional; saber preparar atividades que possam promover a aprendizagem efetiva; orientar o trabalhos dos discentes; avaliar e ter uma formação necessária que articule o ensino e a pesquisa didática⁴⁷.

Sendo assim, é preciso incentivar os professores em formação a buscarem uma complementação não só dos conhecimentos específicos de sua área, mas que tenha um aporte teórico que os norteie, inclusive para mostrar a necessária mudança de concepção sobre o ato de ensinar.

Também é relevante para o futuro professor o conhecimento de modelos teóricos surgidos na literatura que procuraram estabelecer alternativas metodológicas para o ensino de ciências, levando-se em conta também à existência de concepções⁴⁸.

E esses modelos teóricos juntamente com os docentes formadores na licenciatura devem proporcionar o rompimento da visão simplista de ensino que

⁴⁴ CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 72.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ MARTINS, 2005, p. 58.

geralmente os licenciandos têm quando iniciam o curso acadêmico. Sobre esse aspecto, Carvalho e Gil-Pérez⁴⁹ afirmam que “[...] deve questionar as concepções docentes do senso comum, começando por aquela afirmação de que “ensinar é fácil”. Observa-se que é preciso romper com esse pensamento equivocada, pois, como já foi ressaltado anteriormente, a Ciência é uma área que possui sua linguagem própria e que, para ensinar de forma que proporcione o aprendizado, é preciso o docente ter em mente a seriedade que envolve a profissão e não ensinar apenas por ensinar.

Outro ponto que merece destaque e precisa ser ressaltado na formação inicial é a característica de alguns licenciandos se identificarem mais com as áreas específicas dos cursos do que com a área de ensino e as pedagógicas. Por isso, Brando e Caldeira destacam que:

Sabemos que os cursos de licenciatura em Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), estruturados com possibilidades de formação concomitante com a pesquisa em áreas específicas de atuação do biólogo, físico e químico, propiciam muitas vezes ao aluno identificar-se mais como pesquisador nessas áreas do que como professor ou pesquisador em ensino, apesar da opção no vestibular por um curso de formação de professor⁵⁰.

Nota-se que, na maioria das vezes, os cursos de licenciatura das Ciências da Natureza se deparam com situações em que os licenciandos têm uma maior preocupação e dedicação com as áreas específicas do que as áreas de ensino e, por isso, surge a necessidade de ressaltar a importância que as disciplinas, atividades e/ou projetos de ensino têm para auxiliar no exercício da docência. Esse aspecto corrobora com os achados de Oliveira e Almeida⁵¹, que indicam a necessidade de realizar questionamentos sobre o desenvolvimento da identidade dos professores nas Licenciaturas em Ciências da Natureza:

[...] pois se considera relevante descobrir como este processo ocorre, pois é comum muitos licenciandos destas licenciaturas apresentarem em alguns momentos restrições às disciplinas voltadas para a educação/pedagógicas e, assim, voltam-se para a valorização das disciplinas da sua área de atuação. Esquecendo-se que estão em um curso de formação de professores⁵².

⁴⁹ CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2011, p. 66, aspas dos autores.

⁵⁰ BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em Ciências Biológicas. *Ciência & Educação*, v. 15, n. 1, 2009, p. 156.

⁵¹ OLIVEIRA, F. S.; ALMEIDA, E. S. Professores de ciências da natureza, qual a sua identidade? Uma abordagem técnico pedagógica da prática docente. VI Congresso Nacional Educação, 2019, Fortaleza. *Anais Eletrônicos...* Fortaleza: Conedu, 2019, p. 2.

⁵² OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 2.

Outro fator que precisa ser discutido na formação inicial é que os licenciandos, quando estiverem atuando, não têm o trabalho exclusivamente de despertar e/ou motivar os alunos para as aulas de Ciências e, por isso, precisa ser ressignificado o real objetivo de se promover o conhecimento científico. A cerca disso, Rivero e colaboradores salientam que:

[...] há muita importância para a motivação dos alunos e para tornar as aulas de ciências divertidas. Mas o seu protagonismo se reduz ao envolvimento nas tarefas de experimentação e observação; eles são questionados que eles são "ativos", que fazem coisas práticas, que manipulam os elementos da realidade, que desenvolvem. Eles preenchem técnicas investigativas, mas a ênfase não é colocada em seu pensamento, reflexão, invenção de soluções e fazer hipóteses, construir modelos, debater e negociar com os outros e com a realidade⁵³.

É sabido que os futuros professores devem proporcionar situações que promovam a construção do conhecimento científico, mas isso não significa dizer que todas as aulas deverão ser planejadas de modo a explicar atividades que sejam divertidas, pois o ambiente escolar e as disciplinas (seja Biologia, Física ou Química) precisam cumprir com o dever social de ensinar como se constrói a Ciência e o papel dela na sociedade. Vale frisar que a educação científica tem uma característica social de auxiliar na formação de cidadãos, para que estes possam participar de tomadas de decisões complexas na sociedade⁵⁴.

Quanto a isso, Cachapuz e colaboradores⁵⁵ enfatizam que os cidadãos precisam ter “[...] a vinculação de um mínimo de conhecimentos específicos, perfeitamente acessível a todos, com abordagens globais e considerações éticas que não exigem especialização alguma”. É nessa perspectiva, que é essencial ensinar aos alunos da Educação Básica a educação científica para que possam ter um mínimo de conhecimentos para julgar as informações que são veiculadas nas mídias. Os autores complementam que a participação dos cidadãos em tomadas de decisões é importante, entretanto, para que se possa reclamar, é preciso ter um mínimo de formação científica, desde que essa formação seja expressa em uma linguagem acessível⁵⁶.

⁵³ RIVERO, A.; MARTÍN DEL POZO, R.; SOLÍS, E.; AZCÁRATE, P.; PORLÁN, R. Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 35.1, 2017, p. 31, tradução nossa.

⁵⁴ CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. *A Necessária renovação do ensino das Ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 25.

⁵⁶ *Ibidem*.

Por isso que o ensino de Ciências deve oportunizar, não só a explanação de conteúdo conceitual ou factual, mas o desenvolvimento de conhecimentos científico, habilidades e competências, que deve servir para os alunos entenderem os problemas existentes na sociedade⁵⁷.

A esse respeito, Pimenta⁵⁸ destaca que, muitas das vezes, coloca-se uma expectativa grande na licenciatura, pois espera-se que a formação inicial, além de dar a habilitação, forme o licenciando ou que colabore no processo formativo e no desenvolvimento da atividade docente, oportunizando que o licenciando mobilize os conhecimentos e aprendizado relacionados à educação e à didática, que saiba articular os conhecimentos com a realidade e que desenvolva nos mesmos a capacidade de analisar sua própria atuação.

Sobre esse aspecto, infere-se que é a partir das vivências na formação inicial que se vai constituindo a Identidade Docente (ID), pois, à medida que os licenciandos vão constituindo seus saberes-fazer docentes, em conformidade, estes passam pelo processo contínuo de constituição da ID⁵⁹.

Vale ressaltar que a identidade não é imutável e nem adquirida de maneira abrupta, mas é um resultado de um processo de construção em um contexto historicamente situado e constituído também através de significado social da profissão^{60,61}.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade⁶².

Constata-se que são várias situações que podem ajudar na constituição da ID, a qual não se restringe somente à formação inicial, embora ela seja tão importante para a formação do licenciando.

Corroborando com essa ideia, Pimenta⁶³ destaca que mobilizar os saberes da experiência é a primeira etapa para auxiliar na constituição da ID. Com isso, a autora apresenta três tipos de saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

⁵⁷ SERRA, 2012.

⁵⁸ PIMENTA, 1999

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ PIMENTA, 1999.

⁶¹ IZA *et al.*, 2014.

⁶² Ibidem, p. 276.

⁶³ PIMENTA, 1999

Segundo Pimenta⁶⁴, o primeiro está relacionado às experiências adquiridas enquanto aluno da Educação Básica sobre as observações dos diferentes professores que passaram pela vida escolar, alguns deixando marcas de formas significativas e outros não; também são consideradas experiências provenientes do exercício da docência pelo magistério ou com a formação acadêmica e, também, aquela marcada pela passagem da concepção do licenciando/aluno para professor/formador. O segundo está relacionado ao conhecimento de como será abordado e explanado aos alunos do ensino básico, pois o conhecer não se reduz a obter informações, mas é promover uma mediação entre os fenômenos da sociedade. E, por fim, a terceira que se refere à promoção dos saberes pedagógicos conforme a realidade das escolas, que seria reinventar os saberes pedagógicos de acordo com o caráter social da educação

Dessa forma, observa-se que são diversas situações que auxiliam na constituição da identidade docente e como a licenciatura precisa ser um espaço que possa integrar os conhecimentos e, ao mesmo tempo, promover a reflexão docente dos futuros professores.

5. Considerações finais

Este estudo se tratou de um recorte teórico e objetivou discutir aspectos históricos da formação inicial de professores no Brasil e os norteamentos dos documentos de diretrizes curriculares, bem como analisar a constituição da identidade de professores de Ciências da Natureza.

Ao fazer uma análise do percurso histórico da formação de professores, foi percebido que nunca houve uma prioridade sobre como deveria ser o curso, constatando que esse sempre foi deixado como segunda opção. E, mesmo atualmente, apesar de existir as políticas públicas que norteiam os currículos dos cursos de licenciatura, ainda se encontram alguns obstáculos, os quais podem ser notados nas diretrizes elaboradas e impostas, construídas sem escutar os professores, sem estar atento à realidade em que as universidades e as escolas estão inseridas e numa perspectiva instrumental.

Também foi observado que a formação inicial tem um papel relevante no processo formativo de não apenas apresentar os conhecimentos específicos de cada área, mas preparar o futuro professor para a realidade da sala de aula e o seu trabalho na escola. Propõe-se, também, a promover reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem como romper com a percepção simplistas⁶⁵, estimular os interesses dos licenciandos pelas áreas de ensino e pedagógicas (não só as específicas dos cursos) e estar atento ao papel social da escola e o de ensinar os conhecimentos científicos.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2011.

Desse modo, este capítulo abordou assuntos voltados para área de formação de professores e reconhece que ao mesmo tempo possui um limite, pois explana sobre os principais aspectos de acordo a percepção dos autores principalmente relacionados a Ciências da Natureza. Por fim, destaca-se para a necessidade de investigação profunda acerca dos reflexos das alterações das políticas educacionais na formação dos professores de Ciências da Natureza, bem como o papel da formação continuada no processo formativo desses professores.

6. Referências

ALMEIDA, P. C. A. DE; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em Ciências Biológicas. *Ciência & Educação*, v. 15, n. 1, p. 155-73, 2009.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Império do Brasil a fl. 85 do Livro 1^o cartas, leis, e alvará, 1827.

BRASIL. Lei n^o 9.394/1996. In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP n^o 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção 1, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP n^o 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil*, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP n^o 10/2017. Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP n^o 2, de 1^o de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil*, Brasília, 28 jul. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP n^o 7/2018. Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP n^o 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP no 2, de 1^o de julho de 2015. *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil*, Brasília, 31 nov. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n^o 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil*, Brasília, 15 abr. 2020.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. *A Necessária renovação do ensino das Ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativo. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COELHO FILHO, M. S.; GHEDIN, E. L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação e Currículo, Inclusão e Educação Escolar, 2018, Braga e Paredes de Coura. *Anais Eletrônicos...* Braga e Paredes de Coura: IV COLBEDUCA e II CIEE, 2018.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 01, p. 109-131, 2009.

GATTI, B. A. Complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES; MOTA; ANADON. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Formação em Movimento, Revista ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação*, p. 360-379, 2020.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HORIKAWA, A. Y. A Formação De Professores: Perspectiva Histórica e Concepções. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 07, p. 11-30, 2015.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. F. P. Ensino de ciências: desafios à formação de professores. *Revista Educação em Questão*, v. 23, n. 9, p. 53-65, 2005.

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

OLIVEIRA, F. S.; ALMEIDA, E. S. Professores de ciências da natureza, qual a sua identidade? Uma abordagem técnico pedagógica da prática docente. VI Congresso Nacional Educação, 2019, Fortaleza. *Anais Eletrônicos...* Fortaleza: Conedu, 2019, p. 2.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes docentes In: PIMENTA, S. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, P. V.; OSTERMANN, F.; MOREIRA, M. A. Concepções epistemológicas veiculadas pelos parâmetros curriculares nacionais na área de Ciências Naturais de 5º a 8º série do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, v. 5, n. 2, p. 5-14, 2005.

REIS, R. C.; MORTIMER, E. F. Um estudo sobre licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. *Educação em Revista*, v. 36, p. 1- 13, 2020.

RIVERO, A.; MARTÍN DEL POZO, R.; SOLÍS, E.; AZCÁRATE, P.; PORLÁN, R. Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, v. 35, n. 1, p. 29-52, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z.; NARDI, E. L. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica. *Educação*, v. 32, n. 3, p. 331-338, 2009.

SERRA, H. Formação de professores e formação para o ensino de Ciências. *Educação e Fronteiras On-Line*, v. 2, n. 6, p. 24-36, 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Revista Educação & Sociedade*, v. 29, p. 535-554, 2008.

SOBRE OS AUTORES

André Whitaker Horschutz: Graduando em Bacharel e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: awhbr99@gmail.com

Ana Lúcia de Souza Lopes: Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), especialista em Tecnologia e Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da FEI (Unifei). Docente do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisadora na área de Cultura Digital e Prática Docente.

E-mail: analucia.souza@mackenzie.br

Arthur Gil Rodrigues Melo Cardoso: Acadêmico do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da Faculdade de Educação São Francisco-FAESF. Especialista em Docência do Ensino Superior-FAESF (2022); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF (2020).

E-mail: agrmc11@gmail.com

Cicília Araújo Nunes: Doutoranda em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na área de concentração em 'Direitos e Garantias Fundamentais'. Graduada em Direito pela UFU. Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa "A Reforma Trabalhista e os Retrocessos no Mundo do Trabalho: perspectivas para a América Latina" (UFU); membra dos Grupos de Pesquisa "Mulher, Sociedade e Direitos Humanos" (UPM) e "Estado e Economia no Brasil" (UPM). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E-mail: cicilia_nunes@hotmail.com.

Claudio Jardim Vargas: Doutorando em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM. Mestre em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM, bolsa CAPES – PROSUC Modalidade II. Especialização (MBA) na Universidade de Columbia (NY - EUA) – CBS. Bacharel em Engenharia

de Produção pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo - USP. Possui trabalhos publicados em revistas e apresentados em congressos nacionais e é revisor de revistas e congressos acadêmicos. Experiência Profissional: Mais de vinte anos de experiência em organizações privadas em áreas relacionadas a transformação digital, inteligência de negócios, desenvolvimento de negócios, inovação, planejamento estratégico e gestão comercial e de marketing nos segmentos de mídia, entretenimento, telecom e empreendedorismo.

E-mail: claudiojardimvargas@gmail.com

Danielle Santos Lima: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura (Conclusão prevista para 06/2022) – Universidade Presbiteriana Mackenzie - Bolsista CAPES. Pós-Graduação em Docência da Educação Superior (Conclusão em 12/2020) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduação em Gestão de Recursos Humanos (Conclusão em 12/2016) – Universidade Anhanguera de São Paulo. Curso Técnico em Administração (Conclusão em 12/2014) – Etec São Mateus

E-mail: dani.santoslima@outlook.com.

Gabriel Henrique de Oliveira: Mestre em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2021). Graduado em Licenciatura em Matemática pela UPM (2018) e graduando em Pedagogia pelo Claretiano. Atualmente é professor da Faculdade de Computação e Informática da UPM. Foi professor em projetos extensionistas e técnico do Laboratório de Ensino de Matemática da UPM. Pesquisador em três grupos de pesquisa: GEICS, FPMEFE & GTICAE, todos registrados no CNPq. Tem experiência na área de Matemática, atuando nas áreas: Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior, Cultura Escolar e Universitária, Tecnologias da Educação e Processo de Ensino-Aprendizagem. E-mail: gabrielh.oliveira@icloud.com

Geraldina Fernandes de Lima: Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2021) e Especialista em Gestão Industrial com foco em Competitividade, Produtividade, Qualidade e Inovação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Graduada em Teologia pelo Seminário Teológico Betel (2015) e em Administração pela Universidade Estácio de Sá (2009). Docente Voluntária do Instituto Haggai do Brasil e do Seminário Betel Reviver. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS) – Linhas de Pesquisa: Escola e Currículo: docência, cultura e sociedade e Cultura Digital e Prática Docente pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: dina_delima@hotmail.com

Gilberto Ferreira Marchetti Filho: Doutorando em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Processo Civil e Cidadania pela UNIPAR (2018). Professor de Direito Civil e Processo Civil. E-mail: gilberto.marchetti@unigran.br.

Gilberto Sousa Silva: Vínculo e instituição de origem: Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade. Coordenador do Curso de Pedagogia Faculdade de Educação São Francisco – FAESF. Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI; Especialista em Informática na Educação - IFMA (2022); Especialista em Docência do Ensino Superior-FAESF (2022); Especialista em docência do ensino de História na Educação Básica- FEMAF (2020); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação São Francisco- FAESF (2019); Licenciado em História pela Universidade Metropolitana de Santos (2020); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco (2017). E-mail: gilberto-sousa94@hotmail.com

Isabel Orestes Silveira: Possui Pós-Doutorado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - IA/UNESP (2021). É Doutora em Comunicação e Semiótica: Signo e Significação nas Mídias, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2010), Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - IA/UNESP (2006). É docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, São Paulo (1986). Atualmente está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura (2019) na linha de pesquisa em Linguagens e tecnologias do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT). É professora da FAPCOM, Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (2008). É pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa: Linguagem, sociedade e identidade: estudos sobre a mídia (CNPQ/UPM). E-mail: isabel.silveira@mackenzie.br

Jerônimo Henrique Portes: Bolsista por mérito do PPGA – Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM Formação Acadêmica: Doutorando em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM. Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Especialização em Gestão Estratégica e Inteligência de Mercado pela Universidade Paulista – UNIP. Bacharel em Administração de Empresas pela Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros - FEI. Possui trabalhos publicados em revistas e congressos nacionais e internacionais. Professor para cursos de pós-graduação (lato sensu) ministrando as disciplinas de Governança Corporativa, Análise e Previsão de Dados Corporativos, Relacionamento Com Cliente e Metodologia Científica e orientando trabalhos de conclusão de cursos. Mais de quatorze anos de atuação

em instituições financeiras acumulando experiência em áreas relacionadas à Gestão de Riscos Financeiros e não Financeiros, Controles Internos, Governança Corporativa, Compliance, Prevenção à Lavagem de Dinheiro - PLD, Ouvidoria e Governança de Tecnologia da Informação. É responsável por treinamentos presenciais e e-learning de aculturação e exigências regulatórias.

E-mail: jeronimo.portes@bol.com.br.

Karen Niccoli Ramirez: Pós-doutora em Engenharia Civil na área de construção civil pela Universidade de São Paulo USP, Doutora e Mestre em Engenharia Civil na área de estruturas pela Universidade de São Paulo USP, Especialista em Sustentabilidade das Edificações e em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialista em Docência Universitária pela Universidade Nove de Julho, Especialista em Administração pela Fundação Getúlio Vargas FGV e graduada em Engenharia Civil pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora nas áreas de História, Arquitetura e Estruturas das Construções, Sustentabilidade na Arquitetura e Construção Civil e Educação no Ensino Superior. E-mail: karen.ramirez@mackenzie.br

Learice Barreto Alencar. Diretora do Instituto Atos; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB; Licenciada em Pedagogia, especialista em Gestão de Projeto (UCB), Gestão de Pessoas (UnB). Atuação na gestão de questões educacionais, projetos e pessoas, principalmente na gestão de grandes redes de ensino. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: Políticas Federais de Educação (GPPFE) - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/235580>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4063926673495851>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7236-7106>. E-mail: learice.alencar@gmail.com

Marcelo José Abreu Lopes: Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Mestre em Ciências e Jornalista pela Universidade de São Paulo (USP); Professor do Centro de Comunicação e Letras da UPM, lecionando no curso de Jornalismo. Membro do Núcleo de Educação Empreendedora, lecionando disciplinas dessa área de conhecimento. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade – CNPQ, na linha de pesquisa Cultura Digital e Prática Docente. Orcid: 0000-0002-1449-9063. E-mail: marcelopes@mac.com

Maria Rebeca Ramirez: Pós-doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestrado em Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie; Bacharel em Letras, Universidade Presbiteriana Mac-

kenzie; Licenciatura em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie; Especialização MBA-Gestão Educacional; Pedagogia (UMC). E-mail: reniccoli@gmail.com

Marili Moreira da Silva Vieira: Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, realizando Estágio Pós-doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Docente Titular no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade - CNPQ. Foi Pró-reitora de Graduação na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) de 2017-2020 e Coordenadora de Apoio Pedagógico vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Acadêmicos, 2011-2017. E-mail: marili.veira@mackenzie.br

Maxwell Siqueira: Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC; Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, mestrado em ensino de Ciências, com ênfase em ensino de Física pela Universidade de São Paulo, Graduado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora; E-mail: mrpsiqueira@uesc.br.

Mikaella Rocchigiani Magnavita dos Santos: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UESC; Bolsista CAPES; E-mail: magnavitamikaella@gmail.com.

Raquel Machado Gomes Marques: Doutoranda do Programa Doutoral em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - FCEUP; Consultora Educacional do Instituto Atos; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2020); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia Ícone (2018); Licenciada em Pedagogia (2017). Pesquisadora da prática docente na formação ética discente no contexto da Educação Superior; membra do Grupo de Pesquisa CNPq: Diálogo: Um processo pedagógico transversal (DPP) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2912-6822>; E-mail: raquelmgmarques@gmail.com

Raul Moraes Silva: Mestrando na Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM, É graduado em Artes com habilitação em Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - IA/UNESP (2019) e Tecnólogo em Gestão de Turismo pelo Instituto Federal de São Paulo - IFSP (2013). É bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior - PROSUC/CAPES. E seu e-mail é: raulmoraessilva@gmail.com

Saionara Fontes Silva: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Bolsista FAPESB; E-mail: saionara.fontes@hotmail.com.

Sângela Medeiros de Lima Carvalho: Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade. Diretora acadêmica da Faculdade de Educação São Francisco-FAESF. Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Francisco - FAESF. Especialista em Programa de Saúde da Família Faculdade de Educação São Francisco - FAESF. Especialista em Saúde da Mulher pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Enfermeira, Graduada pelo Centro Universitário do Maranhão - CEUMA (2005). E-mail: smlc@faesf.com.br